

**UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS. 'N RAAMWERK VIR DIE
OPTIMALISERING VAN DIVERSE LEERDERS
SE KOGNITIEWE POTENSIAAL**

deur

**TREVOR NEIL DE BRUYN
P.O.D; B. Prim Ed; B. Ed (Psig); M. Ed**

**Werkstuk ingelewer ter gedeeltelike voldoening
aan die vereistes vir die graad van**

**MAGISTER IN DIE OPVOEDKUNDE
(SPECIALISERINGSONDERWYS)**

aan die

UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH

STUDIELEIER: Dr. R. HALL

MAART 2002

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie werkstuk vervat, my eie oorspronklike werk is wat nog nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige ander Universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

T. N. de Bruyn

Datum van ondertekening

OPSOMMING

Suid-Afrika is tans in 'n transformasiestadium, ook wat onderwysvoorsiening aan almal betref. Daar heers veral 'n strewe na die voorsiening van 'n gelyke onderwysvoorsiening vir alle leerders. 'n Visie van lewenslange leer is onlangs op nasionale vlak geformuleer sodat alle belanghebbendes op 'n gesonde wyse kan bydra tot 'n gelyke onderwysvoorsiening. Al hierdie belanghebbendes (insluitend opvoeders) deel een gemeenskaplikheid, naamlik die leerder. Dit is juis waar die probleem lê. Die begrip “leerder” behoort deur elke opvoeder herbesin te word, veral gesien teen die agtergrond van die nasionale visie wat inklusiewe onderwys en kognitiewe onderwys as prioriteit daar stel. Die opvoeder se taak sluit nou leerders met spesiale onderwysbehoefte in.

Die insigte gegenereer in hierdie studie dui daarop dat opvoeders nie op hierdie stadium ten volle bemaatig is om die kognitiewe potensiaal van die diverse leerder te optimaliseer nie. Skole (maar veral opvoeders) se werkswyse moet van so 'n aard wees dat alle leerders se kognitiewe, emosionele, psigo-motoriese en intellektuele vermoëns optimaal gestimuleer en verder ontwikkel word. Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) as onderwysbenadering se teoretiese en filosofiese onderbou is van so 'n aard dat dit uiters geskik is vir die implementering van kognitiewe en inklusiewe onderwys. Die kwalitatiewe aard van hierdie studie behels die verkenning van verskillende literatuur en ondersoek die leefwêreld van opvoeders waarna gepoog word om 'n konseptuele raamwerk te struktureer om die verband tussen UGO, K2005 en kognitiewe opvoeding toe te lig binne 'n inklusiewe raamwerk. Lewenslange leer en toegepaste leer fokus nie primêr op die reproduksie van feite en kennis nie, maar het dit ten doel om kennis te konstrueer aan die hand van studie, leer en denke. Elke leerder beskik oor die inherente potensiaal en die vermoëns om suksesvol te wees ongeag sy/haar behoeftes. Die fokus verskuif na elke leerder se sterkpunte ten einde hulle te bestuur en te ontwikkel.

Om dus 'n kultuur van onderrig en leer in ons skole te skep, strek verder as die bekommernisse oor groot klasse en ongedissiplineerde leerders. Buiten ervaring, benodig opvoeders 'n verwysingsraamwerk om met verskillende leerders te werk afkomstig uit verskillende sosio-ekonomiese agtergronde, elkeen met sy eie voorkeurmodaliteit en informasie prosesseringsvermoë. Die praktyk vereis dat opvoeders aan die hand van meta-teoretiese werkswyse gebruik maak van verskillende leer, denk en onderrigstrategieë tot voordeel van die diverse leerder. Hiervoor word 'n kollektiewe energie benodig wat in die skep van 'n opvoedkundige kultuur wat verdraagsaam is teenoor diverse denke, dieselfde denke, waardes, houdings en praktyke. Om gestalte aan so 'n kultuur te gee, is dit uiters belangrik dat elke opvoeder oor 'n eietydse konseptuele en teoretiese raamwerk ten opsigte van UGO, K2005 en kognitiewe opvoeding beskik.

Hierdie studie poog om 'n raamwerk aan opvoeders te voorsien om in skole te werk tot voordeel van die diverse leerder.

SUMMARY

South-Africa is presently in a process of transformation towards the provision of quality education for all. There prevails an aim of equal education to all learners. A vision of life-long learning was formulated on a national level so that all parties concerned can contribute towards an equal education. All parties concerned, including educators, have the learner as the central figure. The meaning of the word “learner” should be thought over by all educators, especially seen against the background of the national vision that sets inclusive and cognitive education as a priority. The educator’s task now includes learners with special educational needs.

The insights generated in this study reveals that educators, at this moment, are not empowered to maximised and develop the cognitive potential of the diverse learner. The working method of schools (especially educators) should be of such a nature that all learner’s cognitive, emotional, psycho-motorical and intellectual abilities should be maximised and developed. Outcomes-Based Education (OBE) as an educational approach have theoretical and philosophical assumptions which makes it appropriate for implementing cognitive and inclusive education. This qualitative study review literature and explores the world of the educator to generate insights to construct a framework to help educators to understand the relationship between OBE, Curriculum 2005 and cognitive education within an Inclusive Framework. Life-long learning and applied learning do not focus primarily on the reproduction of facts and knowledge, it aims to construct knowledge through a variety of study, learning and thinking strategies. Each learner has inherent potential and the ability to be successful in spite of his/her needs. The focus shifts to the learners strengths in order to guide and develop their potential and abilities.

To establish a culture of teaching and learning in our schools reaches further than concerns about large classes and undisciplined learners. Except experience, educators need a frame of

reference to work with a variety of learners stemming from different sosio-economic backgrounds, each with his/her own learningstyle and information processing abilities. In the workplace educators should use a meta-theoretical approach, consisting of a variety of learning, thinking and teaching strategies to benefit the diverse learner. A collective energy is needed in the establishment of an educational culture that is tolerant towards diverse thoughts, values, attitudes and practises. To build that culture, it is very important for each educator to have a conceptual and theoretical framework of OBE, C2005 and cognitive education.

This study aims to provide a framework for educators to work in schools to the benefit of diverse learners.

DANKBETUIGINGS

Hiermee betuig ek my opregte dank en waardering teenoor:

- God, die Vader, sonder Wie niks moontlik is nie. Aan Hom wat my gekies het om hierdie bydrae tot opvoeding te lewer.
- Dr. Riana Hall (studieleier) vir haar doelgerigte leiding, positiewe kommentaar en heldere insig wat die voltooiing van hierdie werkstuk 'n verrykende ervaring gemaak het.
- Professore P. Engelbrecht, G. Smit, A. Carl, Me. W. Rossouw en H. Snyman vir hul inspirasie en bydrae in die vorming van my onderwysbeskouing.
- Die verskillende respondente met wie die onderhoude gevoer was en dit vir my moontlik gemaak het om hul onderskeie leefwêreld te betree om insigte te genereer.
- Die Spesialiseringsonderwys Departement (Opvoedkunde Fakulteit) aan die Universiteit van Stellenbosch vir finansiële ondersteuning.
- My kollegas en oud-opvoeders wat my deur die jare inspireer het deur die stel van 'n navolgingswaardige voorbeeld.
- My eggenote, Esther, en kinders, Carol, Irenay en Eleanore wat elkeen op 'n unieke wyse bydraes gelewer het.

- My ouers Claude en Cornelia, wat my onderwysloopbaan moontlik gemaak het.

T. N. de Bruyn

Stellenbosch

Maart 2002

Hierdie werkstuk is opgedra aan Esther, Mamma Mollie en Nellie

INHOUDSOPGAWE

	Bladsy
HOOFSTUK 1: ORIëntERING EN PROBLEEMSTELLING	1
1.1 AKTUALITEIT VAN DIE ONDERSOEK	1
1.2 NAVORSINGSPROBLEEM	9
1.3 NAVORSINGSDOELSTELLING	10
1.4 NAVORSINGSONTWERP	10
1.4.1 Metode van ondersoek	10
1.5 BEGRIPSVERKLARING	10
1.5.1 Uitkomsgebaseerde onderwys	10
1.5.2 Kurrikulum	11
1.5.2.1 Konsepte in Uitkomsgebaseerde onderwys	13
1.5.3 Kurrikulum 2005	15
1.5.4 Leerders met Spesiale Onderwysbehoefte (Diverse Leerders)	16
1.6 VERLOOP VAN STUDIE	20
1.7 SAMEVATTING	21
HOOFSTUK 2: TEORETIESE BEGRONDING VAN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS	22
2.1 INLEIDING	22

2.2	AGTERGROND VAN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS	23
2.2.1	Wat Uitkomsgebaseerde onderwys behels	23
2.2.1.1	Geskiedkundige oorsig	23
2.3	REDES VIR OMSKAKELING NA UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS	24
2.3.1	Uitkomsgebaseerde onderwys en lewenslange leer	26
2.3.2	Aanpasbaarheid en toeganklikheid	27
2.3.3	Inklusiewe aard van Uitkomsgebaseerde onderwys	28
2.3.3.1	Sosiale konstruksie van kennis	30
2.3.4	Enkele literatuuromskrywings van Uitkomsgebaseerde onderwys	31
2.4	FOKUS VAN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS	33
2.5	KLASSIFIKASIE VAN LEERUITKOMSTES	34
2.5.1	Verbale inligting	34
2.5.2	Intellektuele vaardighede	35
2.5.3	Kognitiewe strategieë	36
2.5.4	Waardes en houdings	37
2.6	KENMERKE VAN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS	38
2.6.1	Leer moet duidelik geformuleer word	38
2.6.2	Vordering berus op demonstrasie	39
2.6.3	Individualiteit van elke leerder	40

2.6.4	Voldoende tyd en ondersteuning om volle potensiaal te verwesenlik	40
2.7	DIE UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS-PARADIGMA	41
2.7.1	Kragbeginsels van die Uitkomsgebaseerde onderwys-paradigma	44
2.7.1.1	Helderheid van fokus	44
2.7.1.2	Afwaartse ontwerp	44
2.7.1.3	Hoë verwagtinge en beplanning vir sukses	44
2.7.1.4	Veelvuldige geleenthede	44
2.8	TEORETIESE KONTEKS EN INTERPRETASIES ONDERLIGGEND AAN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS	46
2.8.1	Behavioristiese teorie	46
2.8.2	Sosiale herstrukturering	48
2.8.2.1	Epistemologiese tersaaklikheid	49
2.8.2.2	Aksiologiese tersaaklikheid	49
2.8.3	Kritiese teorie	51
2.8.4	Pragmatiek	53
2.8.4.1	Self-gerigte leerder	55
2.8.4.2	Lid van 'n groep	55
2.8.4.3	Kritiese denker	55
2.8.4.4	Lid van 'n gemeenskap	55
2.8.4.5	Produsent van kwaliteit	55
2.9	TEORETIESE RAAMWERK VAN ENKELE LEERTEORIEë	57
2.9.1	Historiese agtergrond	58

2.9.1.1	Die Behavioristiese leerteorie	58
2.9.1.2	Inligtingprosesseringteorie	59
2.9.1.3	Die sosiale kognitiewe teorie	59
2.9.2	Die Behavioristiese leerteorie en UGO	59
2.9.2.1	Behavioristiese aannames en UGO	60
2.9.3	Sosiale kognitiewe leerteorie en UGO	61
2.9.3.1	Sosiale kognitiewe teoretiese aannames en UGO	61
2.9.4	Die inligtingprosesserings teorie en UGO	63
2.9.4.1	Die inligtingsprosessering-teoretiese aannames en UGO	63
2.10	ENKELE LEERTEORETIESE IMPLIKASIES	65
2.11	SAMEVATTING	68
HOOFSTUK 3: LITERATUURSTUDIE		69
3.1	LITERATUURSTUDIE VAN KOGNITIEWE OPVOEDING EN DIE SKAKEL MET UGO	69
3.1.1	INLEIDING	69
3.2	KOGNITIEWE OPVOEDING	69
3.2.1	Fokus van kognitiewe opvoeding	70
3.2.2	Uitkomste vir kognitiewe opvoeding	71
3.2.3	UGO en kognitiewe opvoeding	72
3.2.4	Rol van kritieke uitkomste	72
3.2.5	Diversiteit en infusie	73
3.2.6	Integrasie	73
3.2.7	Reflekerende onderwyspraktyke	75
3.3	DENKE	75

3.3.1	Rasionaal vir die onderrig van denke	75
3.3.2	Wat denke is	79
3.3.2.1	Enkele omskrywings van denke	80
3.3.3	Komponente van denke	81
3.3.3.1	Die denkproses	81
3.3.3.2	Kennis van die onderwerp	83
3.3.3.3	Die disposisies	85
3.4	ENKELE DENKVAARDIGHEIDSPROGRAMME	86
3.4.1	Die disposisionele benadering	86
3.4.2	Feuerstein se Instrumentele Verrykingsprogram (FIV)	87
3.4.3	De Bono se Denkhoede	88
3.4.4	De Bono se CoRT-program	89
3.4.5	Die Odessey Kurrikulum	90
3.4.6	Lipman's Philosophy for Children	90
3.5	KURRIKULUM 2005	92
3.5.1	Kurrikulum 2005 se fokus	93
3.5.2	Die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk (NKR)	93
3.5.2.1	Doelstellings van die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk	93
3.6	KURRIKULUM 2005: 'n KONSEPTUELE RAAMWERK	95
3.6.1	Kritieke uitkomst	96
3.6.2	Kruiskurrikulêre uitkomst	98
3.6.2.1	Ondersteunende uitkomst	99
3.6.3	Leerareas	100
3.6.4	Spesifieke uitkomst	101
3.6.5	Assesseringskriteria	102
3.6.6	Taakaanduiders	103

3.6.7	Omvangstellings	104
3.7	VOORWAARDES VIR GEHALTE-ONDERWYSPRAKTYKE	105
3.8	FAKTORE WAT GEHALTE ONDERWYS-PRAKTYKE BEÏNVLOED	106
3.8.1	Historiese agtergrond van leer- en ontwikkelingsagterstande	106
3.8.2	Sosio-ekonomiese faktore	107
3.8.3	Houdings	107
3.8.4	Onvoldoende en irrelevant behoeftesbepalings	108
3.9	KURRIKULUM 2005-IMPLIKASIES VIR OPVOEDERS	108
3.9.1	Die benadering	112
3.9.2	Die onderrigstyl	112
3.9.3	Metodologie	112
3.9.4	Assessering	113
3.10	ONDERWYSPRAKTYK VIR DIVERSE LEERDERS	113
3.11	SAMEVATTING	119

HOOFSTUK 4: NAVORSINGSMETODOLOGIE

4.1	INLEIDING	120
4.2	NAVORSINGSPROBLEEM	121
4.3	NAVORSINGSDOELSTELLING	121
4.4	ONDERSOEKGROEP	121

4.5	ONDERSOEKPROSEDURES	123
4.5.1	Kwalitatief en kontekstueel	124
4.5.2	Beskrywend, interpretatief en verduidelikend	124
4.5.3	Literatuurstudie	126
4.5.4	Die onderhoud (semi-gestruktureerde vrae)	127
4.5.5	Dokumentasie	128
4.6	DATA-KONSTRUKSIE	129
4.6.1	Semi-gestruktureerde vrae	129
4.6.2	Dokumentasie: skoolgebaseerde opvoeders	130
4.6.3	Kantoorgebaseerde opvoeders	131
4.6.3.1	Dokumentasie: Senior kurrikulumontwikkelaar	131
4.7	DATA-ANALISE	133
4.7.1	Geldigheid en betroubaar	135
4.8	DATA-INTERPRETASIE	137
4.8.1	Geheelbeeld van onderhoud	137
4.9	ETIESE OORWEGINGS	139
4.10	ANALISE VAN RESPONDENTE SE ANTWOORDE	139
4.10.1	Opvoeders se huidige moraal en belewenis ten opsigte van UGO en K2005	139
4.10.2	Opvoeders se ingesteldheid en gewilligheid om met UGO te eksperimenteer met die doel om te implementeer	140
4.10.3	Kennis van UGO-metodologieë en -leerteorieë in die stimulering van kritiese denke	141
4.10.4	Enkele hindernisse of stoornisse in die vorming van 'n konseptuele raamwerk om UGO en K2005 te verstaan	142

4.10.5	Bewus wees van die belangrikheid (en aanwending) van departementele omsendskrywes rakend UGO en K2005	143
4.10.6	Waarde van 'n moniteringstelsel	144
4.10.7	Die oormatige steun op handboeke (handboekafhanklikheid)	144
4.10.8	Besorgdhede geopper deur skoolhoofde	145
4.10.9	Besorgdhede geopper deur posvlak-een opvoeder	145
4.11	DATA-ANALISE VAN DOKUMENTASIE	146
4.11.1	Opvoeders se huidige moraal	146
4.11.2	Opvoeders se ingesteldheid en gewilligheid om met UGO te eksperimenteer met die doel om te implementeer	146
4.11.3	Kennis van UGO-metodologieë en-leerteorieë	147
4.11.4	Aanwending en waarde van departementele omsendskrywes	148
4.12	SAMEVATTING	149

HOOFSTUK 5:	SAMEVATTENDE BEVINDINGE	
	EN GEVOLGTREKKINGS	150
5.1	INLEIDING	150
5.2	AGTERGROND, VOORVERONDERSTELLING EN BELANGSTELLING VAN NAVORSER	152
5.3	BESPREKING VAN DATA	153
5.3.1	Onsekerheid en gebrek aan sekuriteit	153
5.3.2	Gebrek aan kennis en insig	154
5.3.3	Behoeftes aan 'n ondersteuningsbasis	155
5.4	SAMEVATTING EN BEVINDINGE	156

5.4.1	Die Behavioristiese aanname: Stel van doelwitte	158
5.4.2	Neem leerders se behoeftes in aanmerking	159
5.4.3	Prosedures, selektering, monitering en implementering	160
5.4.4	Evaluering en herbeplanning	161
5.5	KOGNITIEWE SOSIALE AANNAMES EN UGO	162
5.5.1	Leer deur observasie	162
5.5.2	Leer as 'n innerlike proses	162
5.5.3	Toeligting	163
5.5.4	Rol van kennis en kognitiewe prosesse tydens die leerproses	163
5.5.5	Selfregulerende aard van kognitiewe prosesse en gedrag	164
5.6	'n RAAMWERK VIR DIE OPTIMALISERING VAN DIVERSE LEERDERS SE KOGNITIEWE POTENSIAAL	165
5.6.1	Vlak 1: Die onderwysbenadering	165
	Vlak 2: Fasilitering van leer	165
	Vlak 3: Die generiese komponente (Die meganika)	166
	Vlak 4: Die Metodologie (Die dinamika)	166
5.7	SKEMATIESE VOORSTELLING VAN KONSEPTUELE RAAMWERK	169
5.8	AANBEVELINGS	170
5.8.1	Algemene aanbevelings	170
5.8.2	Spesifieke aanbevelings	172
5.9	LEEMTES VAN STUDIE	174
5.10	SLOT	176

LYS VAN FIGURE EN TABELLE

FIGURE

FIGUUR 1.1:	SKEMATIESE VOORSTELLING VAN DIE METAKOGNITIEWE PROSES	6
FIGUUR 1.2:	SKEMATIESE VOORSTELLING VAN STUDIESIKLUS	20
FIGUUR 2.1:	SKEMATIESE VOORSTELLING VIR DIE INSAMELING, ORGANISERING EN EVALUERING VAN INLIGTING	52
FIGUUR 3.1:	HOOFKOMPONENTE VAN DENKE	81
FIGUUR 4.1:	INSPIRASIE VIR HIERDIE STUDIE	151
FIGUUR 5.1:	SKEMATIESE VOORSTELLING VAN KONSEPTUELE RAAMWERK	169

TABELLE

TABEL 2.1:	GAGNE SE KLASSIFIKASIE VAN VAARDIGHEDE	35
TABEL 2.2:	GROEPERING VAN KRITIEKE UITKOMSTE	56
TABEL 2.3:	AANNAMES EN OPVOEDKUNDIGE IMPLIKASIES	67
TABEL 3.1:	DE BONO SE DENKHOEDE	88
TABEL 3.2:	DIE NASIONALE KWALIFIKASIE RAAMWERK	93
TABEL 3.3:	DIE VERGELYKING TUSSEN INHOUDGEDREWE ONDERWYS EN UGO	110
TABEL 5.1:	INSPIRASIE VIR HIERDIE STUDIE	151
TABEL 5.2:	SKEMATIESE VOORSTELLING VAN KONSEPTUELE RAAMWERK	170

HOOFSTUK 1

ORIËTERING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 AKTUALITEIT VAN DIE ONDERSOEK

Verskeie faktore het bygedra tot Suid-Afrika se onvoorbereidheid om die voordele van globalisering te geniet. Onder andere kan die versnipperende en ongelyke onderwysstelsel wat voor 1994 bestaan het, as een van die bydraende faktore beskou word. Aan die een kant is daar die billike eise om werksgeleenthede te skep; aan die ander kant kan 'n kennisgedrewe en kennisafhanklike wêreld net suksesvol betree word indien onderwys en opleiding 'n baie hoë prioriteit geniet (Smith, 1999:13).

In die meeste komplekse samelewings, met ander woorde daardie samelewings wat op Westerse waardes en kulture gebaseer is, speel skole 'n al belangriker rol (Burgess, 1995:19). Internasionale tendense dui daarop dat die meeste lande in die afgelope dekade aanpassings aan hulle skolestelsels aangebring het. Dr. Willard Dagget, Direkteur van America's International Centre for Leadership and Education, het in verskillende lande se kommissies gedien wat die transformasie van hulle skolestelsels beplan en gemonitor het. Dit sluit onder andere in dié van Rusland, Japan en Duitsland (Dryden & Vos, 1994:97). Dagget sê: "*The world our kids live in is changing four times faster than our schools.*" Aanpassings is onafwendbaar. Opvoeding het dus 'n ander dimensie aangeneem as waaraan opvoedkundiges, opvoedkundige- en ontwikkelingsielkundiges gewoon was. Opvoeding is besig om weg te kom van die beeld van 'n praktyk wat in isolasie bedryf word deur leerders toe te rus met vaardighede om die breëgemeenskap en arbeidsmark te oorleef (Bigge & Stump, 1999:94). In hierdie verband maak Dryden & Vos (1994:455) 'n interessante stelling:

"The whole world now is not only one giant electronic, automobile, fast-food and financial services market; it is also a major one-world education market."

Die inligtings-era waarin ons ons bevind, stel nuwe eise aan die mens. Skole moet noodgedwonge aanpassings maak om daardie kundigheid te voorsien (Samuels in Cilliers,

1996:1-4; Spady & Schlebusch, 1999:16). Die verwagting wat die inligtings-era stel, word deur Spady en Schlebusch (1999:16) soos volg geformuleer:

“The Information Age – an era in which ‘mind work’ replaces ‘manual work’ as the driving engine of national economics. And fostering the focus, mind work is a system of instantaneous communications and information processing.”

Na aanleiding hiervan skemer die relevantheid van Fisher (1990:35) se standpunt deur, naamlik dat die vaardighede wat twintig jaar gelede voldoende was vir die wêreld buite die skool, vandag nie meer voldoende is nie. Hiervolgens wil dit lyk of die verwerking van inligting en die verwerwing van tegnologiese vaardighede toenemend belangriker geag word. Spady en Schlebusch (1999:16) en Van der Horst en McDonald (1997:6) noem dat heelwat aanpassings ten opsigte van Suid-Afrika se onderwysstelsel gemaak moet word om leerders toe te rus met die nodige vaardighede, kennis, houdings en waardes.

Derhalwe was die herstrukturering van onderwys en opleiding in Suid-Afrika onafwendbaar (The National Department of Education, 1997:1).

In 1995 verskyn ’n dokument *Curriculum Frameworks for the General Phase of Education* soos saamgestel deur Adele Gordon. Hierop volg die *Verslag van die Tegniese Komitee* wat in 1997 voorgelê word. Tesame met die *Witskrif oor Onderwys en Opleiding* (1995) word die parameters neergelê waarbinne Suid-Afrika se Onderwys vir die 21ste eeu gerig word. ’n Nuwe kurrikulum moes die weg baan om transformasie te bespoedig en die leerders voor te berei op en hulle te voorsien van vaardighede om die uitdagings van die 21ste eeu die hoof te bied. Hierdie nuwe kurrikulum moes aan die volgende kriteria ten opsigte van die eiesoortige uniekheid binne die Suid-Afrikaanse konteks voldoen:

- ’n model moes ontwerp word om die leerders van hierdie land voor te berei op die 21ste eeu;
- dit moes in berekening neem dat, wat hulpbronne betref, Suid-Afrika ondervoorsien is en dat hierdie kurrikulum nie hoofsaaklik op handboeke aangewese moet wees nie. Goedkoop hulpbronne word benodig;

- dit moet die land op twee maniere verenig:
 - die stel van 'n gesamentlike visie en
 - die aanspreek van kern- sosiale en morele aangeleenthede;
- dit moet die huidige opvoeders akkommodeer, hulle toelaat om verder te ontwikkel;
- dit moet die gaping tussen werkplek en skool asook tussen onderwys en opleiding oorbrug;
- klemverskuiwing moet plaasvind van kennis na toegepaste leer.
(Spady & Schlebusch, 1999:54)

Bogenoemde makro-perspektief kulmineer in die benadering wat bekend staan as **Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO)**. Hierdie nuwe kurrikulum (National Department of Education, 1997:21) plaas duidelik die fokus op die leerder:

“The new curriculum will effect a shift from one which has content-based to one which is based on outcomes. This aims at equipping all learners with knowledge, competencies and orientations needed for success. Its guiding vision is that of a thinking, competent and future-orientated citizen.”

Die nuwe kurrikulum, te wete K2005 wat in UGO as benadering ten uitvoer gebring word, se teoretiese onderbou, metodologie en onderwyspraktyke bring gevolglik mee dat die rol van die opvoeder 'n ander dimensie aanneem. Naicker (1999:94) omskryf dit soos volg: “... *teaching practices will have to change as well...*”.

Die “andersheid” verwys na die opvoeder as fasiliteerder om die leerproses te fasiliteer in stede daarvan om inhoude te onderrig.

Carl (1995:257) sien die rol van die opvoeder as fasiliteerder so :

“Within the classroom the teacher will play a special role. To be able to do this, the teacher must be able to identify and formulate objectives, analyse content content and plan learning experience opportunities.”

Die uitdaging gaan soveel groter wees (vir die opvoeder) omdat die leerders verskillende leerervarings het en vanuit verskillende agtergronde kom. Onmiddellik mag vrese opgejaag word hoe dit moontlik is om nuwe leerervarings te skep waarbinne ontwikkeling kan plaasvind. Sal opvoeders die kinders kan leer en hoe word inhoudelikhede en klaskamerpraktyke met mekaar versoen? Robson en Beary (1995:3) stel die rol van die opvoeder soos volg:

“... the role is that of an online trainer and developer, someone who helps people as they work on improvement activities either individually or in groups ...”.

Een van die grootste vrese is dat opvoeders leeragterstande steeds vanuit die mediese model-perspektief gaan benader. Die (National Education Policy Investigation 1992:31) toon dat ongeveer 40% van die leeragterstande uitgewis kan word deur van aangepaste klaskamerpraktyke en die herstrukturering van die kurrikulum gebruik te maak (Naicker, 1999:23). Die vertrekpunt moet 'n benadering wees geskoei op 'n ekologiese en sistemiese model, eerder as op 'n mediese model (Engelbrecht, Green, Naicker & Engelbrecht, 1999:4).

Die opvoeder is dus 'n integrale komponent van die aktiwiteite, maar is nie oorheersend nie. Met die fokus wat verskuif van kennis reproduseer na toegepaste en selfregulerende leer (Monteith, 1990:453; Larochelle, Bednarz & Garrison, 1998:28; Spady & Schlebusch, 1999:54) blyk die waarde van koöperatiewe leer (Stainback & Stainback, 1992:134-136; Engelbrecht, 1996:290; Park, 1998:3) belangriker in die opvoedingsproses te wees as wat aanvanklik gemeen is. Binne groepsverband word 'n gunstige klimaat geskep waarbinne reflektiewe werkswyse en leer plaasvind, met die voordeel daaraan verbonde dat die leerders se denke gestimuleer word en leerders interaktief kennis konstrueer. Daar word van die leerders verwag om te redeneer, te reflekteer en hoë-denkorde aktiwiteite te bemeester (DNE, 1996:19-23). Gesien teen hierdie agtergrond, word daar uitvoering gegee aan die sosiale kognitiewe denkrigting waarvolgens die onderrig van diverse leerders in 'n koöperatiewe leerstelsel moontlik is. In hierdie verband wys

Park (1998:43) tereg daarop: *“Die mens se bestaan word deur ’n koöperatiewe imperatief gekenmerk.”*

Die stimulering van denke kom in die meeste gevalle nie tot sy reg nie omdat baie opvoeders volgens Goodlad (1983:465-470; vergelyk ook Egg & Kauchak, 1999:321-322) glo dat denkvaardighede nie onderrig kan word nie, nie onderrig hoef te word nie of dat opvoeders nie weet hoe denkvaardighede onderrig behoort te word nie. Denkvaardighede en die onderrig daarvan stel as voorvereiste dat die leerders se huidige kennis (Beyer, 1987:46-47; Flavell, 1976:906) en die regulering van kognitiewe prosesse (Beyer, 1987:54-55; Slavin, 1994:136-138) geaktiveer, en in berekening geneem word tydens die onderrigproses.

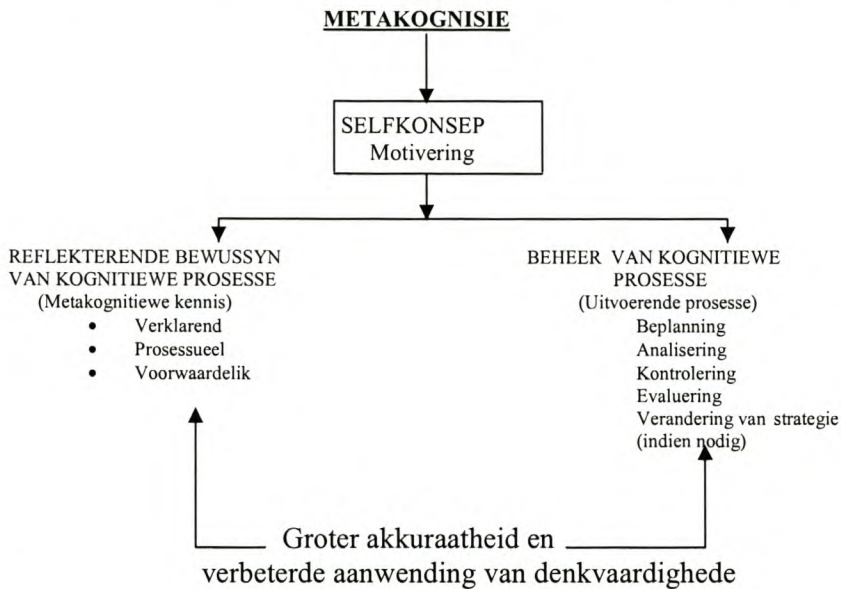
Kennis en die regulering van kognitiewe prosesse is twee van die belangrikste komponente van metakognisie (Costa, 1984:211).

Wanneer opvoeders denkvaardighede onderrig, word die leerders se metakognisie geaktiveer en daar is sprake van multi-modale funksionering. Metakognisie is ’n moeilike begrip om te definieer (Monteith, 1990:454). Die gevolg is dat die meeste navorsers wegstroom van ’n formele definisie. McCown, Driscoll en Roop (1996:50) omskryf metakognisie soos volg:

“Metacognition is the capability to monitor one’s own cognitive processes. It is, simply, one’s own thinking about thinking.”

Costa (1984:211) verwys na metakognisie as die vermoë om bewus te wees van daardie dinge wat jy ken en wat jy nie ken nie. Verder word na metakognisie verwys as die vermoë om ’n strategie te selekteer, om inligting te prosesseer wat die besluitnemingsproses insluit asook watter stappe gevolg gaan word om ’n probleem op te los. Alhoewel albei se woordkeuse verskillend is, is albei se boodskap dieselfde.

Flavell (1976:232) omskryf metakognisie aanvanklik as die leerder se kennis en regulering van sy eie kognitiewe prosesse. Die metakognitiewe proses kan soos volg voorgestel word:

FIGUUR 1: SKEMATIESE VOORSTELLING VAN DIE METAKOGNITIEWE PROSES

Bron: Presseisen; Kriegler in Cilliers 1996:43

Die skema illustreer die noodsaaklikheid van volle beheer uitoefen oor 'n mens se eie kognitiewe prosesse (Monteith, 1990:453; Larochelle, Bednarz & Garrison, 1998:28) en van watter waarde metakognisie in UGO is. Leerders sal alleenlik krities, kreatief en lateraal dink as hulle aan die hand van planmatigheid en verifiëring oor hulle eie werk reflekteer.

Die onderrig van denkvaardighede is tans in Suid-Afrika baie aktueel. Hierdie aktualiteit word deur die nasionale regering beklemtoon as deel van die beleid om die huidige onderwysstelsel te transformeer. Die ontwikkeling en stimulering van kritiese en kreatiewe denke (Sternberg & Lubart, 1991:609-610) is integraal verweef in UGO soos wat die volgende reflekteer:

“Education is also the key to change critical thinking. Rational thought and deeper understanding are central principals of the new education system” (The National Department of Education, 1997:1).

Nickerson (in Baron & Sternberg 1987:13) is van mening dat daar 'n behoefte aan die onderrig van denke bestaan, sodat leerders toegerus kan word om effektief mee te ding om opvoedkundige suksesse te behaal. In hierdie verband stel die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie- owerheid die volgende Kritieke Uitkomste voor:

- Identifiseer en los probleme op deur van kritiese en kreatiewe denke gebruik te maak;
- Werk effektief saam met ander as lid van 'n span, groep, organisasie of 'n gemeenskap;
- Organiseer en hanteer aktiwiteite op 'n verantwoordelike en effektiewe wyse;
- Versamel, analiseer, organiseer en evalueer inligting krities;
- Kommunikeer doeltreffend deur visuele, wiskundige en taalvaardighede te gebruik tydens mondelinge en skriftelike aanbiedinge;
- Gebruik wetenskap en tegnologie effektief en krities sodat verantwoordelikheid teenoor die omgewing en gesondheid van ander getoon word;
- Demonstreer begrip van die wêreld en erken dat kontekste vir robleemoplossing nie in isolasie plaasvind nie.

Dit blyk dat UGO nie alleenlik op die kritiese ingesteldhede van die leerders fokus nie; dit is ook toekomsgerig deurdat leerders voorberei en toegerus word om toekomstige uitdagings die hoof te bied (Spady & Schlebusch, 1999:54). Behalwe die klemverskuiwing van kennis reproduseer na toegepaste leer, fokus UGO op die ontwikkeling van denke (Cilliers, 1998:133). Opvoeders sal nie meer sillabusse wat deur die Onderwysdepartement voorgeskryf word, implementeer nie, maar hulle eie leerprogramme opstel wat daarop ingestel is om die leerders se kritiese en kreatiewe denke te stimuleer aan die hand van uitkomste (Kurrikulum 2005, 1999:13). Engelbrecht *et al.*, (1999:109) gee meer duidelikheid oor UGO wanneer hulle sê: “*OBE focuses on intended outputs, instead of the traditional teacher inputs.*” Hierdie leerprogramme wat vanaf uitkomstes ontwerp word, sluit denkontwikkelingsprogramme in sodat leerders gefasiliteer en onderrig word tot denkende individue. Bewyse dat denkvaardighede deur al die rolspelers as belangrik beskou word, word beklemtoon deur die Onderwys-Unies SADOU, NAPOSA en

SAOU. Suid-Afrika se opvoederskorps sal aanpassings moet maak en aan intensiewe indiensopleidingsprogramme onderwerp moet word om die verwagtings ten uitvoering te bring.

Steyn en Wilkinson (1998:207) laat hulle in dié verband soos volg uit: “*Learning facilitators will have to be trained specifically to handle the situation.*” Benewens dat UGO transformasie moet bespoedig (Engelbrecht *et al.*, 1999:21,108; Naicker, 1999:62,72), is dit volgens Engelbrecht (1999:21, vergelyk Naicker, 1999:90) “... *a useful vehicle for implementing Inclusive Education.*”

Een van die belangrikste opvoedkundige beginsels van UGO behels die skep en beskikbaarstelling van geleenthede wat dit vir alle leerders moontlik maak om die essensiële uitkomstes te demonstreer en sukses te beleef (Spady, 1994:2; Engelbrecht *et al.*, 1999:75; Naicker, 1999:62). Dit strook met die veronderstelling soos gepostuleer deur Bosch en Baron (1994:193):

“Uitkomsgebaseerde onderwys is ’n leerdergesentreerde, resultaatgeoriënteerde opvoedkundige benadering wat van die veronderstelling uitgaan dat alle leerders kan leer en suksesvol kan wees.”

In die vorige onderwysbedeling is die “stadige leerder” in spesiale skole geplaas (Engelbrecht, Kriegler & Booysen, 1996:10). Opvoeders in die hoofstroom was gevrywaar van leerders met spesiale onderwysbehoefte (diverse leerders) en het hulle as gevolg daarvan in ’n kosmetiese en steriele omgewing bevind (Naicker, 1999:44-45). Behalwe dat hierdie beweging finansiële druk op die land se begroting geplaas het, is daar op etniese gronde gruwelik teen die grootste persentasie van die skoolbevolking gediskrimineer (Engelbrecht *et al.*, 1996:12-13). Die aanvaarding van die *Witskrif oor Onderwys en Opleiding* (Februarie, 1995) en die aanbevelings van die NCSNET/NCESS het onderwys in Suid-Afrika in ’n nuwe rigting ingestuur. Leerders met Spesiale Onderwysbehoefte (LSO), met spesifieke verwysing na die Suid-Afrikaanse grondwet (1996:16):

“... have the right to basic education and to equal access to educational institutions ...”.

Alles in ag geneem, huldig die navorser die standpunt dat die LSO se reg problematiese implikasies vir die leerders, ouers sowel as opvoeders inhou. Heelwat opvoeders in die

hoofstroom is op een of ander manier bemagtig, terwyl ander opvoeders oor geen spesialiseringsonderwys-agtergrond beskik nie, maar 'n gesonde pragmatiek openbaar. Wat van die oorgrote meerderheid opvoeders wat oor geen spesialiserings-agtergrond beskik nie? Donald, Lazarus en Lolwana (1997:18) meen:

“... it is our obligation to meet the developmental and educational needs of all children in a way that is full, whole and inclusive as possible ...”.

Park (in Smith & Jordaan, 1999:29) som die belangrikheid van bemagtiging van die opvoeder om in 'n UGO-benadering te opereer, soos volg: *“Die transformasie van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel stel as uitkoms die beskikbaarstelling van meer effektiewe en leergeleenthede vir alle leerders. Een van die belangrikste determinante van die onderwysrenaissance is die beskikbaarheid in die klaskamer van gekwalifiseerde opvoeders, wat oor die nodige onderwyskundigheid beskik.”*

In meer as een opsig is bogenoemde aanhaling vir my 'n inspirasie. Die uiteinde daarvan is dat dit my na die navorsingsprobleem gelei het.

1.2 NAVORSINGSPROBLEEM

Die navorsingsprobleem ontstaan op grond van die aktualiteit, en kan soos volg opgesom word.

Uit die aard van hulle opleiding, is opvoeders tans nie ten volle toegerus en bemagtig om :

- die aard en omvang van UGO te begryp, toe te pas en te omarm tot voordeel van elke leerder in die diverse klas;
- diverse leerders se kognitiewe potensiaal ten volle te ontwikkel nie.

1.3 NAVORSINGSDOELSTELLING

Die doel van die ondersoek is die opstel van 'n konseptuele raamwerk om die verband tussen UGO en kognitiewe opvoeding aan te dui ten einde opvoeders te bemagtig om leerders se diverse kognitiewe potensiaal te ontwikkel.

1.4 NAVORSINGSONTWERP

Die huidige navorsing behels die verkenning van verwante literatuur en is hoofsaaklik eksploratief van aard; gevolglik word geen hipotese gestel nie.

1.4.1 Metode van ondersoek

Ten einde die gestelde doelwit te bereik word 'n kritiese oorsig van verwante literatuur gedoen.

As gevolg van die kwalitatiewe en nie-eksperimentele aard van die navorsing, maak die navorser van semi-gestruktureerde onderhoude gebruik om die leefwêreld van opvoeders te betree om beskrywende en interpretiewe insigte te genereer. Die bestudering van dokumentasie, in die vorm van vorige kwalitatiewe navorsing, is onderneem om die data-konstruksie van hierdie studie te verifieer.

1.5 BEGRIPSVERKLARING

1.5.1 Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO)

Uitkomsgebaseerde onderwys in Suid-Afrika word gesien as 'n totaal nuwe benadering tot opvoeding, soos gepostuleer deur Steyn en Wilkinson (1998:203): "*Outcomes-based education, without the shadow of a doubt, constitutes a radical break with the previous education approaches.*" Dit is 'n onderwysbenadering wat deur uitkomstige gerig word wat sorg dra dat 'n balans tussen die kognitiewe, intellektuele, emosionele en psigo-motoriese ontwikkeling van die leerders gehandhaaf word.

In wese beteken UGO dat elke aspek van die onderwysstelsel gedefinieer, georganiseer, gefokus en gemik word op dit wat ons wil hê ELKE leerder suksesvol moet kan demonstreer teen die tyd dat hy/sy die stelsel verlaat (Spady, 1994:29; Naicker, 1999:13). Die klem val dus op 'n stelsel wat mense die mag en die vasberadenheid gee om op betekenisvolle en positiewe wyse betrokke te raak by die samelewing en hulle naskoolse lewe (WKOD, 2000:43-44).

Archer en Roussouw (in Engelbrecht *et al.*, 1997:100) definieer UGO onder andere as 'n **strategie** wat daarop gemik is om opvoeders te bemagtig om professionele vaardighede te verwerf om die leerders se leer te bestuur. Dit impliseer dat elke leerder se sterkpunte en behoeftes geïdentifiseer en geakkommodeer word in 'n inklusiewe milieu sodat die leerder die verwagte uitkomst op verskillende vlakke demonstreer (NCSNET/NCESS, 1997a; DNE, 1997b).

1.5.2 Kurrikulum

Die konsep *kurrikulum* is iets wat op die oog af maklik omskryf kan word (Burke, 1995:4). Die verwagting sal wees dat enige opvoeder by magte sal wees om die konsep te verklaar. Tog is dit nie so eenvoudig nie omdat *kurrikulum* vir verskillende mense in verskillende kontekste verskillende betekenisse het. Die gevaar bestaan dat die woord *kurrikulum* epiteties aangewend word, en dat die juiste betekenis daarvan in die proses in 'n bepaalde konteks verkeerd geïnterpreteer word.

In hierdie opsig dink 'n mens veral aan Burke (1995:4) wat die verskillende dimensies van die konsep *kurrikulum* omskryf, naamlik “... *die versteekte kurrikulum, addisionele kurrikulum, hoofkurrikulum, skool-kurrikulum of die jongste tendens, die nasionale kurrikulum*” Donald, Lazarus & Lolwana (1997:18) beskryf 'n kurrikulum as:

“... a broad term that covers both the content and process of what takes place in schooling...”.

In wese kom dit daarop neer dat 'n kurrikulum as raamwerk meer behels as net dit wat in die skool gedoen word. Dit dui ook aan hoe daar **gewerk** word, watter **aktiwiteite** in die skool plaasvind asook die verskillende **strategieë** wat aangewend word om 'n kwaliteit **opvoeding** te voorsien waarbinne **leer** plaasvind aan die hand van bepaalde **inhoudelikhede** (Donald *et al.*,

1997:18; vergelyk Jeevanantham, 1999:52). Carl en Hatting (1999:157) praat van *onderrigleerbeure*, wat daarop mag sinspeel dat die raamwerk interaksie tussen die hoofelemente (onderrig, leer en aktiwiteite) impliseer. Die herstrukturering van onderwys in Suid-Afrika (Die Grondwet, 1996; Voorwoord tot die Suid-Afrikaanse Skolewet, 84/1996) het tot gevolg dat 'n nuwe onderwysbenadering vir Suid-Afrika ontwerp moes word.

Binne hierdie onderwysbenadering (Steyn & Wilkinson, 1998:203) aan die hand van 'n nuwe kurrikulum (K2005) word die volgende in breë gewaarborg:

- dat alle leerders suksesvol sal wees;
- ontwikkeling van mede-eienaarskap deur alle rolspelers deurdat 'n gedesentraliseerde werksbenadering gevolg sal word;
- dat leerders bemagtig sal word in 'n leerdergesentreerde etos;
- dat skole hulle eie outonomieit en sukses sal kan bewerkstellig.

Nash (in Burke, 1995:155) gee 'n blik van hoe daar gepoog word om gestalte te gee aan genoemde waarborge. Dit vind plaas in terme van vernuwende onderwysdenke aangaande onderwys hervorming waar gepoog word om onderwys, opleiding en opvoeding met mekaar te integreer:

“It attempts to bring together most of the progressive developments in education and training which have developed over recent decades, particularly during the 1980s, and weld them into a coherent national system.”

Hierdie omskrywing is in een lyn met die verwagting van die nasionale kurrikulum (K2005) waar skole, individue, gemeenskappe en rolspelers toenemend hulle eie outonomieit, onafhanklikheid en identiteit moet ontwikkel. Oakes en Lipton (in Stainback & Stainback, 1992:45) huldig die siening dat enige kurrikulum die leerders se ervaring en vroeë leer behoort te erken. Vroeë kurrikula het te veel klem gelê op sekwensie, normgebaseerde toetsing en meting en kon nooit

werklik daarin slaag om onafhanklikheid en kritiese denke te bevorder nie. In Suid-Afrika sal die huidige opvoederskorps versigtig moet wees en sorg moet dra dat die kurrikulum reg geïnterpreteer word omdat inklusiewe onderwys en K2005 met mekaar in kongruensie is (Engelbrecht *et al.*, 1999:21; Naicker, 1999:91). Die gevaar bestaan dat te veel aandag daaraan geskenk word om K2005 geïmplementeer te kry; gevolglik word die inklusiewe komponent heeltemal geïgnoreer, alhoewel UGO en inklusiewe onderwys verbandhoudend met mekaar versoenbaar is (Engelbrecht *et al.*, 1999:21; Naicker, 1999:93-94).

Die volgende begripsverklarings poog om enkele van die verskillende konsepte in UGO te verklaar.

1.5.2.1 Konsepte in Uitkomsgebaseerde onderwys

Konsep	Uitklaring
<i>Kurrikulum</i>	'n Verduidelikende raamwerk van die inhoud, prosesse, aktiwiteite asook die werkswyse wat in 'n skool gevolg word (Donald <i>et al.</i> , 1997:18).
<i>Lewenslank</i>	As leerder (op skool) en as volwassene in die werksplek, ongeag ouderdom (Jarvis, 1995:230).
<i>Leer</i>	<p>Resultaat van studie en denke. Aanwend van kennis om inligting te verwerk om sodoende betekenis daaraan te heg.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gefokusde leer: Leer wat plaasvind wanneer die leerder se aandag op 'n bepaalde aspek gefokus word. • Gedefokusde leer: Toevallige of terloopse leer (Cilliers, 1998:19).
<i>Lewenslange leer</i>	'n Lewenslange proses van selfontwikkeling (Donald <i>et al.</i> , 1997:103).

<i>Uitkoms</i>	'n Hoë kwaliteit kulminerende demonstrasie van iets wat op die lange duur saak maak (WKOD, 2000:4).
<i>Gebaseer</i>	Die fokuspunt waarom alle aktiwiteite georganiseer word (Spady & Schlebusch, 1999:38).
<i>Onderwys</i>	Beplanningsraamwerk van aksieplanne wat beplande, doelgerigte en deurlopende leer fasiliteer (McCown <i>et al.</i> , 1995:3).
<i>Onderrig</i>	Doelbewuste poging wat leer tot gevolg het (McCown <i>et al.</i> , 1995:538).
<i>Mediasie</i>	Intensionele begeleiding om leerder te help om nuwe betekenis te konstrueer (Donald <i>et al.</i> , 1997:320).
<i>Onderrigstrategieë</i>	<p>Verskillende strategieë, metodes en benaderings om leer te fasiliteer.</p> <p>Enkele voorbeelde: Mediasie, stimulering van kreatiwiteit, denke, ontdekkingsleer en steiering (Cilliers, 1998:75-81).</p>
<i>Kreatiewe denke</i>	Uit bestaande denkpatrone wegbreek deur denkpatrone te volg wat kreatiwiteit tot gevolg het. Nuwe idees word geskep (Cilliers, 1998:24).
<i>Denkstrategieë</i>	<p>Verskillende denkstrategieë en aktiwiteite wat aangeleer word om denke te stimuleer.</p> <p>Enkele voorbeelde: Kreatiwiteit, laterale denke, konvergente denke, divergente denke en kritiese denke aan die hand van, byvoorbeeld, <i>Instrumentele Verryking</i>,</p>

Thinking Shoes, Thinking Hats, Bright Start en *Cognet* (Cilliers, 1998:52-64).

<i>Kognisie</i>	Behels die vaardighede, kognitiewe strategieë, leerstrategieë of leervoltrekkingsmoontlikhede wat benodig word in die leerhandelings (Cilliers, 1998:18).
<i>Kennis</i>	Is die produk van leer, studie en denke. Enkele voorbeelde van soorte kennis: sosiaal-arbitrêre kennis; logiese-matematiese kennis; persoonlike kennis en fisiese kennis (Cilliers, 1998:19).
<i>Kognitiewe opvoeding</i>	Bestudeer die kognitiewe ontwikkeling van leerders se kognitiewe vermoëns (McCown <i>et al.</i> , 1996:2).
<i>Kognitiewe ontwikkelingsteorieë:</i>	Verduidelik hoe die mens kennis oor homself verwerf en konstrueer om interaktief met die omgewing te verkeer (McCown <i>et al.</i> , 1996:2).
<i>Nasionale Kwalifikasie-raamwerk (NKR)</i>	Nasionale raamwerk wat alle kwalifikasies en nasionale standaarde neerlê en akkrediteer.
<i>Algemene Onderwys- en Opleidingsband (AOO-band)</i>	Volgens die NKR is dit daardie vlakke van verpligte onderwys en opleiding (die eerste 9 jaar van primêre en sekondêre onderwys). Hierdie fase eindig in Gr.9 (St.7) en word gerig volgens Die Suid-Afrikaanse Skolewet (84/1996) (DoE, 1997a: vi).

1.5.3 Kurrikulum 2005

Kurrikulum 2005 (K2005) is die naam van die **skool-komponent** van die nuwe opvoedkundige raamwerk (NKR) van Suid-Afrika (NCSET, 1997:49; Department of Education, 1997b:4; Spady

& Schlebusch, 1999:54). Die behoefte aan 'n nasionale onderwysstelsel vir diverse leerders strek reeds twee dekades terug.

Tydens 'n ondersoek na onderwys in Suid-Afrika gedurende 1981 deur die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing se werkkomitee-verslag (1981:162) is daar bevind: “... *tans bestaan daar nie 'n stel onderwysbeginsels vir die RSA nie ...*”

Kurrikulum 2005 is 'n **raamwerk** waarbinne leer op skoolvlak (Graad 1 tot 9) plaasvind (WKOD 2000:42) vir al Suid-Afrika se diverse leerders. Binne hierdie parameter kulmineer opvoedkundige en onderwysbeginsels wat poog om onderwys en opleiding met mekaar te versoen (*Witskrif oor Onderwys en Opleiding*, 1995). K2005 is 'n uiters geskikte voertuig wat, benewens dat dit onderwys en opleiding met mekaar versoen, ideaal is vir die ontwikkeling van mense-potensiaal (Naicker, 1999:72). Die *Report of the Technical Committee* (Department of Education 1997b:4) reflekteer (in breë terme) die waarde wat geheg word aan mense-potensiaal en die belangrikheid van die kurrikulum as raamwerk om daardie potensiaal te ontwikkel:

“The care and development of young children must be the foundation of social relations and the starting point of human resources development strategies from community to national levels.”

Om hierdie ontwikkeling te laat plaasvind, is kennis van opvoedkundige sielkundige teorieë, wat ontwikkelings- en leerteorieë insluit, uiters belangrik (Naicker, 1999:79). Die sukses van K2005 gaan in 'n groot mate daarvan afhang.

1.5.4 Leerders met Spesiale Onderwysbehoeftes (Diverse Leerders)

Beleidsdokumente van UGO in Suid-Afrika verwys na 'n inklusiewe UGO-model wat die behoeftes van die diverse leerder in ag neem (NCSNET/NCESS, 1997; DNE, 1997b:121):

“The recent adoption of a new Constitution of South Africa together with the introduction of a new education legislation and policy is based in providing a framework for recognising diversity and providing quality education for all learners,

including those learners excluded by the previous system,” aldus Engelbrecht (1999:6).

Diverse leerders in 'n inklusiewe onderwysbestel (Engelbrecht *et al.*, 1996:34-38; Engelbrecht *et al.*, 1999:6) is 'n “nuwigheid” vir die Suid-Afrikaanse opvoeder. In wese is die diversiteit nooit misken nie, maar die praktyk waaraan die leerders onderwerp was, is uitgedien en het nie meer bestaansreg nie (Steenkamp, Du Preez & Bekker, 1981:15).

Gesien vanuit 'n humanitêre oogpunt (Slavin, 1994:30) is die leerders se menswaardigheid geknou deur onder andere stereotipering en ongelyke onderwyspraktyke (vergelyk ook Naicker, 1999:72).

Daarbenewens word die “uitvoerbaarheid, effektiwiteit en koste” van aparte skoolstelsels vir verskillende leerders ook bevraagteken (Engelbrecht, 1999:7). Afgesien van die diskriminerende aard van die stelsel, is leerders ontnem van 'n gelyke opvoeding soos wat hulle maats in die hoofstroom geniet het. Aanpassings (vergelyk Engelbrecht 1996 en 1997) was dus onafwendbaar (Universal Declaration of Human Rights, 1948; Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994).

Viljoen (1994:2) definieer *leerders met spesiale behoeftes* as:

- Gehoorgestremdes, gesiggestremdes, verstandelik-gestremdes, fisies-gestremdes, leerders met taal- en kommunikasie-agterstande, leerders met leerprobleme.
- Groot getalle milieugestremde leerders wat as gevolg van armoede en sosiaal-ekonomiese omstandighede en 'n gebrek aan stimulasie, opvoedkundige agterstande het.
- Groot getalle agtergeblewe leerders wie se onderrig weens die ongelykhede van die vorige politieke bestel nie op peil is nie. Dit sluit die groot getal jeugdiges in wat sedert 1976 min of geen onderwys ontvang het nie.

Die diverse leerder sluit ook daardie leerders in wat ontwikkelingsprobleme ondervind (Snyman & Engelbrecht, 1999:104-149) soos aangedui in onderstaande uiteensetting:

- **Die hardhorende/dowe leerder**
 - * Die dowe leerder;
 - * Die gedeeltelike horende leerder.
- **Die visueel gestremde/blinde leerder**
 - * Die blinde leerder.
- **Die swaksiende leerder**
- **Die doofblinde leerder**
- **Die verstandelikgestremde leerder**
- **Die verstandelikgestremde sorgafhanklike leerder**
- **Die neuraal gestremde leerder**
 - * Die neurologies serebraal gestremde leerder;
 - * Die leerder met neurologiese epilepsie.
- **Die neurologies breinbeseerde leerder**
- **Die opvoedkundig verwaarloosde leerder**
 - * Opvoedkundig verwaarloosde sorgbehoewende leerder;
 - * Opvoedkundig verwaarloosde jeugoortreder;
 - * Opvoedkundig verwaarloosde emosioneelgebaseerde gedragasfwykende leerder.

Volgens die Salamanca-dokument, (UNESCO, 1994) sluit leerders met spesiale onderwysbehoeftes die volgende in:

- Leerders wat tans in primêre skole is, maar om verskeie redes nie voldoende vooruitgang toon nie;
- Leerders wat tans nie in primêre skole ingeskryf is nie, maar wat ingeskryf kan word, indien die skole meer ontvanklik was;
- Die relatief kleiner groepie leerders met meer ernstige fisiese, verstandelike of veelvuldige gestremdhede wat meer komplekse spesiale onderwysbehoefte het wat nie bevredig word nie of selfs moeilik bevredig word.

Die nuwe politieke bedeling in Suid-Afrika maak die implementering van inklusiewe onderwys moontlik, want die Handves van Menseregte beskerm die regte van alle mense – insluitend leerders met gestremdhede – teen diskriminasie. Die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996) bepaal onder andere:

- 'n Openbare skool moet leerders toelaat en in hulle opvoedkundige behoeftes voorsien sonder om op enige wyse onregverdig te diskrimineer.
- In die bepaling van die plasing van 'n leerder met spesiale onderwysbehoefte moet die Departementshoof en die skoolhoof die regte en wense van die leerder sowel as die regte van sy ouers in ag neem.
- Die lid van die Uitvoerende Raad tref alle redelike maatreëls om te verseker dat die fisiese geriewe van openbare skole toeganklik is vir gestremde persone.

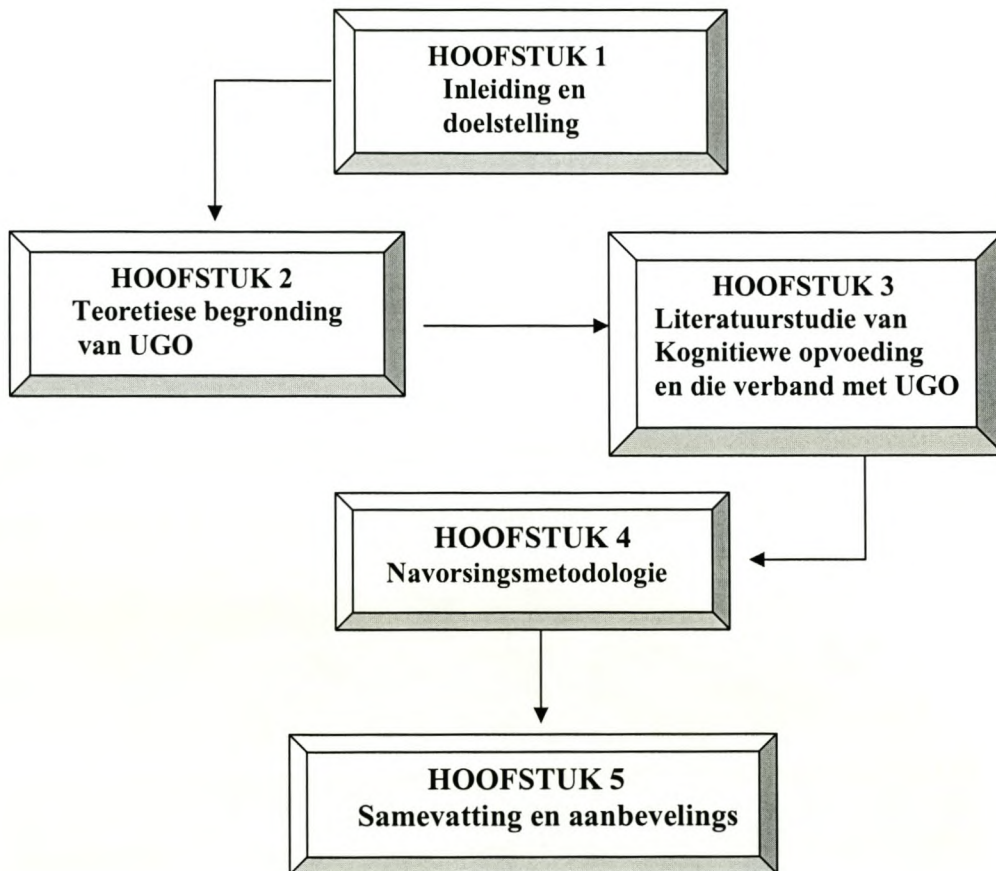
In die lig van alles wat hier gesê is, beteken dit dat ons dit wat ons doen en daardie praktyke wat ons bedryf en waaraan ons gewoond is, weer moet herevalueer.

Verskillende moontlikhede moet ondersoek word om alle leerders op die pad te plaas om lewenslange leerders te word. Is hulle leerervaring sinvol, interessant en stimulerend, en indien nie, hoekom nie?

1.6 VERLOOP VAN STUDIE

Die verloop van die studie word skematies soos volg uiteengesit:

FIGUUR 1.2 SKEMATIESE VOORSTELLING VAN DIE STUDIESTRUKTUUR



Hoofstuk 2 fokus op 'n teoretiese begroning van Uitkomsgebaseerde onderwys.

Hoofstuk 3 fokus op 'n literatuurstudie van kognitiewe opvoeding en die verband met UGO.

Hoofstuk 4 fokus op die navorsingsmetodologie wat kwalitatief van aard is.

In hoofstuk 5 word eie insigte gegenereer en aanbevelings gemaak en saamgevat.

1.7 Samevatting

Die aanleiding en die aktualiteit van hierdie studie reflekteer in meer as een opsig dat Suid-Afrika beslis ernstige aanpassings moes maak om die leerders vir die 21ste eeu voor te berei. Die ongelykhede van die verlede en die nalatenskap wat die vorige onderwysbestel gelaat het, plaas soveel groter druk op die huidige opvoeders. Die problematiek lê in die keuse van praktyke om leerders se kognitiewe, emosionele, intellektuele en psigo-motoriese behoeftes aan te spreek. Tesame hiermee ondervind opvoeders probleme in die aanwend van toepaslike metodes, strategieë en benaderings omdat die leerder nie meer die kurrikulum uit sy kop moet ken nie, maar eerder om informasie te verwerk om kennis te ontdek en te konstrueer. Ongekende weerstand word ondervind, wat aan UGO en K2005 toegeskryf word, sonder om te besef dat die verwagting verder as as genoemde twee aspekte strek. Eenvoudig gestel, is die essensie die ontwikkeling van die leerder se inherente potensiaal deur onder andere die aanleer van denkstrategieë, van vaardighede en die manifestering van gesonde houdings en waardes. Die enigste manier om so verantwoordbaar te werk, impliseer die aanwend van Opvoedkundige Sielkundige en Ontwikkelingsielkundige teoretiese aannames van verskillende leer en ontwikkelingsteorieë. Die somtotaal van bostaande aspekte kulmineer in UGO en K2005.

Vervolgens word daar in Hoofstuk 2 gekyk na die teoretiese begronding van UGO vir inklusiewe en kognitiewe opvoeding aan die hand van K2005.

HOOFSTUK 2

TEORETIESE BEGRONDING VAN UGO

2.1. INLEIDING

Die proses wat met verandering gepaard gaan, is nie vir almal ewe aanvaarbaar nie (Van der Horst & McDonald, 1997:6; Naicker, 1999:67), veral gesien teen die agtergrond van UGO en K2005.

'n Opvoedkundige benadering wat in 'n onderwysstelsel aangewend word, en die denke wat noodsaaklik is om die benadering ten uitvoer te bring, is onlosmaaklik deel van mekaar. Die suksesvolle implementering en die operasionalisering daarvan word grotendeels deur die denkingesteldheid van die grondwerkers (opvoeders) bepaal, aldus Burrell en Morgan (in Naicker, 1999:45). Die revolusionêre wegbreek van die vorige sillabusgedrewe benadering na UGO, wat swaar op opvoedkundige en ontwikkelingsielkunde steun, is vir die meeste Suid-Afrikaanse opvoeders 'n probleem. Moontlik sal die weerstand teen UGO verkrummel en groter begrip daarvoor getoon word indien die verband tussen UGO en die denkingesteldheid wat veronderstel is om daarmee gepaard te gaan, toegelig word. Hiervoor is 'n ander ingesteldheid, 'n oriënteringskuif, noodsaaklik.

In hierdie hoofstuk word daar na die teoretiese onderbou van UGO gekyk met spesifieke verwysing na:

- Die UGO-paradigma en kragbeginsels;
- Teoretiese konteks en interpretasies onderliggend aan UGO;
- Teoretiese raamwerk van enkele leerteorieë;
- Teoretiese implikasies vir leer, studie en denke in UGO.
- Wat *Uitkomstgebaseerde Onderwys* (UGO) is, die kenmerke daarvan asook die rol van leeruitkomst in die leer-, denk- en onderrigproses;

2.2 AGTERGROND VAN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS

2.2.1 Wat Uitkomsgebaseerde onderwys behels

2.2.1.1 Geskiedkundige oorsig

In die vroeë 1960's is kurrikula in Amerika ingefaseer wat die leerders sou voorberei op die naskoolse lewe nadat ekonome die bestaande kurrikula begin bevraagteken het (Van der Horst & McDonald, 1997:10). Teen die einde van die 1960's is *competency-based education* ingestel wat (onder andere) op die ontwikkeling en verwerwing van lewensvaardighede, intellektuele vaardighede, kommunikasievaardighede, intra- en interpersoonlike vaardighede gekonsentreer het. 'n Gebrek aan duidelik omskrewe riglyne wat die bevoegdheid sou behels, het tot die mislukking daarvan aanleiding gegee (Van der Horst & McDonald, 1997:10).

UGO as opvoedkundige benadering het in die vroeë sewentigerjare in Amerikaanse skole beslag begin kry (Spady, 1994:152). Hierdie vroeë model het as *authentic OBE* bekend gestaan en is onder toesig van distriksrade in skole geïmplementeer.

In die laat tagtigerjare het die meer toekoms- en lewensgeoriënteerde UGO, naamlik *transformational OBE* uit die *outentieke*-weergawe ontwikkel (Spady, 1994:153; Engelbrecht *et al.*, 1999:75).

Die *outentieke model* was volgens opvoedkundiges nie genoegsaam toekoms- en lewensgeoriënteerd nie; gevolglik sou die model steeds nie die nodige kundigheid aan die koöperatiewe wêreld kon voorsien nie. *Transformerende UGO* is die moderne en huidige weergawe van UGO wat in Amerikaanse skole gevolg word (Spady, 1994:153) en waarop die Suid-Afrikaanse model van UGO geskoei is (Engelbrecht *et al.*, 1999:75; Naicker, 1999:73).

2.3 REDES VIR OMSKAKELING NA UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS

Statisties gesproke, het Suid-Afrika se skoolstelsel vanaf 1990-1995 nie die gewenste resultate gelewer om ekonomiese, sosiale en maatskaplike welvaart te skep nie (Steyn & Wilkinson, 1998:203; Engelbrecht *et al.*, 1999:20-21 en 46; Spady & Schlebusch, 1999:15).

Tesame hiermee kan die aanbeveling in die verslag van die NCSNET en NCESS “*Quality education for all*” as ’n noodkreet vir verandering beskou word. Engelbrecht *et al.*, (1999:5) vermaan ons egter om nie die verandering in isolasie te beskou nie, maar vestig die aandag daarop dat “... *an understanding of the context is the first step towards understanding new developments in education and the movement towards inclusive education...*” Om die ongelykhede van die verlede uit te skakel en ’n gelyke, nie-diskriminerende opvoeding vir alle leerders te voorsien, moes verandering plaasvind. UGO is ’n geskikte surrogaat vir inklusiewe onderwys, kognitiewe opvoeding asook vir die wegdoen met die nalatenskap van apartheid (Van der Horst & McDonald, 1997:5; Steyn en Wilkinson, 1998:203; Engelbrecht *et al.*, 1999:20). Van der Horst en McDonald (1997:6) postuleer die regverdigheidsgronde van UGO soos volg:

“The new outcomes-based curriculum in South-Africa is aimed at developing a thinking, problem-solving citizen who will be empowered to participate in the development of the country in an active and productive way.”

Skole wat omgeskakel het na UGO, getuig van groot suksesse wat deur leerders sowel as opvoeders behaal is. In die VSA het die Departement van Opvoeding Minnesota ’n verslag uitgereik waarin melding gemaak word van die leerders se verbeterde prestasies en is daar ook na die rol wat ouers en opvoeders in die proses gespeel het, verwys (Boschee & Baron, 1994:196). Die Johnson City Central School District, Johnson City, New York is twee keer binne vyf jaar nasionaal vereer vir die UGO-programme wat in daardie skole gevolg word (Boschee & Baron, 1994:196). In 1982 ontvang die distrik se superintendent The American Association of School Administrators-toekenning, die *Leadership for learning Award*, vir hulle K8-program. Buitengewone suksesse is ook deur die North Sanpete School District in Utah aangemeld. Ander

distrikte wat UGO as benadering in hulle skole volg, het ook suksesse aangemeld (Spady 1986, soos in Boschee & Baron, 1994:196).

UGO word geassosieer met die ontwikkeling van nasionale standaarde in onderwys (Spady, 1994:101; McCown *et al.*, 1996:369; Cilliers, 1998:132,134). In Florida is die Blueprint 2000-program in werking wat die verwagtinge vir leerders, ouers en opvoeders duidelik uitspel wat norme en standaarde handhaaf (McCown *et al.*, 1996:369).

Omdat UGO leerder-gesentreerd en sukses-georiënteerd is en sukses vir alle leerders waarborg, is dit op die oomblik die geskikste opvoedkundige benadering vir Suid-Afrika om die ekonomiese, maatskaplike, sosiale en kognitiewe ongelykhede te hanteer (Cilliers, 1998:133; Engelbrecht 1999; Naicker, 1999:55). 'n Verslag, soos opgestel deur die Michigan-distrik nadat die hele distrik omgeskakel het na UGO (Spady, 1994:127) maak melding van die impak wat dit op die leerders gehad het. *"The definition of student learning has changed dramatically. Content memorization has given way to in-depth exploration of issues and engagement in complex projects,"* aldus Spady (1994). Suksesse is aangeteken waar oop en aanpasbare kurrikula gebruik is. In Latyns-Amerika en in die Karibiese Eilande is sukses behaal deur aan die verskillende behoeftes van die leerders aandag te gee asook om sosio-ekonomiese agterstande uit te wis (Naicker, 1999:62).

Boschee & Baron (1994:196) fokus die aandag op die volgende beginsels waarom UGO as leerder-gesentreerde benadering ideaal is:

- ❖ Dit omvat alle prosesse wat benodig word om hoë verwagtinge te koester vir huidige en toekomstige suksesse vir alle leerders;
- ❖ Alle partye, kundiges en hulpbronne word aangewend om produktiewe leer te waarborg;
- ❖ Dit word deur 'n waardestelsel en 'n stel vaste oortuiginge onderhou waarbinne die individu se selfagting en intellek gunstig kan ontwikkel;

- ❖ Die benadering is geskik om in die aanvraag na 'n publieke opvoeding te voorsien wat alle leerders voorberei met die nodige kennis, vaardighede, waardes en houdings.

'n Kritiese beskouing na aanleiding van suksesse soos behaal deur die gebruik van oop en aanpasbare of kriterium-gedrewe kurrikula, bevat 'n onmisbare en integrale komponent, naamlik die stimulering van denke.

2.3.1 UGO en lewenslange leer

Die belangrikste kenmerk van UGO is dat daar aan die einde begin word – wat die leerders in staat moet wees om te doen aan die hand van die leer- en onderrigproses waaraan hulle onderwerp word (Boschee & Baron, 1994:193; Spady, 1994:42; McCown *et al.*, 1996:33;68; Van der Horst & McDonald, 1997:7; Steyn en Wilkinson, 1998:204; Engelbrecht *et al.*, 1999:109; Spady & Schlebusch, 1999:26;). UGO stel as verwagting nie net die konstruering van kennis nie, maar ook om leerders se houding van 'n passiewe ingesteldheid na dié van lewenslange leerders te verander (DNE, 1997). Lewenslange leer het ten doel om menslike potensiaal te ontwikkel (Elliot, 1999:25) en UGO dien as medium om, afgesien daarvan dat dit ekonomiese en sosiale transformasie bespoedig, die ontwikkeling van mense-potensiaal aan te help (Naicker 1999:54-55). (Van der Horst & McDonald, 1997:8) gee oorsigtelik die basiese essensies daarvan om lewenslange leer te bewerkstellig wat met UGO korreleer:

- vorming van waardes;
- aanleer van vaardighede;
- ontdekking van kennis.

Die uitkomst verseker dat daar balans tussen kennis, vaardighede, waardes, gesindhede en houdings handhaaf word, en verhoed dat een of meer van genoemde aspekte verabsoluteer word (McCown *et al.*, 1996:356; Van der Horst & McDonald, 1997:13). Dit is interessant om te let op watter rol kennis, vaardighede, houdings en gesindhede speel in die oorweging van lewenslange leer (Van der Horst & McDonald, 1997:241; Elliot, 1999:24-25). Balans tussen die komponente verseker dat leerders ten minste 'n mate van sukses beleef en toegelaat word om hulle eie leer te monitor (sien Ormrod, 1995:478; ook Engelbrecht *et al.*, 1996:215-217). Die gevaar bestaan dat

negatiewe toeskrywinge die leerder wat nie gereeld sukses ervaar nie, tot negatiewe mag stem (Engelbrecht *et al.*, 1996:216). Opvoeders moet in hierdie geval nie die kragbeginsel van hoë verwagtinge uit die oog verloor nie omdat die verband tussen verwagtings en motivering 'n invloed het op die leerproses (Stainback & Stainback, 1992:176; Spady, 1994:16-17; Spady & Schlebusch, 1999:33). Dit is waarom die aanleer van vaardighede so belangrik is. Indien die leerder oor die nodige vaardighede beskik, kan dit in die ontwikkelingsproses as 'n "instrument" aangewend vir die optimalisering van studie, leer en denke.

Vaardighede is 'n wye begrip wat omskrywing betref, maar die volgende is enkele van die vaardighede waarop UGO-uitkomst fokus "... kommunikasievaardighede, denkvaardighede, lewensvaardighede en die vaardigheid om dieselfde konsepte in verskillende kontekste (leerareas) toe te pas ..." aldus Kotze (1999:32; vergelyk ook Spady, 1994:29).

2.3.2 Aanpasbaarheid en toeganklikheid

Alhoewel uitkomst (wat die assesseringskriterium, taakaanduiders en omvangstellings omarm) 'n spesifieke omskrywing of aanduiding vir opvoeders is, moet daar 'n mate van aanpasbaarheid in die interpretasie daarvan wees (Naicker, 1999:38) omdat die leeruitkomst nie van alle leerders dieselfde demonstrasies verwag nie (Stainback & Stainback, 1992:72).

Die eenvoudige rede hiervoor is omdat die leerders se behoeftes verskillend is; gevolglik sal die frekwensie, omvang en die aard van die verwagte demonstrasie nie vir almal dieselfde wees nie (Kotze, 1999:3-4). Moontlik kan dit as rede aangevoer word waarom 'n toename in onderwyspraktyke gebaseer op sosiale leerteorieë bespeur word (Elliot, 1999:26). Noodkrete gaan uit om groter klem te plaas op die konstruksie van kennis, vorming van waardes en die aanleer van vaardighede in opvoedingsprogramme (Elliot, 1999). Die *National Committee of Inquiry into Higher Education's Report Higher Education in the Learning Society* is 'n bewys hiervan (Elliot, 1999:99). Hierdie verslag spel Engeland se hoër- onderwysplanne vir die volgende twintig jaar uit.

Die NCSNET en NCESS beklemtoon die belangrikheid van 'n enkele kurrikulum waarin leer vir alle leerders moontlik is. Behalwe dat die kurrikulum vir alle leerders toeganklik moet wees, moet dit aanpasbaar wees om in die verskillende leerders se behoeftes te voorsien. 'n Kurrikulum

waarin leer vir alle leerders moontlik is en waarin almal se behoeftes geakkommodeer word, moet gewis 'n teoretiese onderbou en 'n filosofiese basis hê vir onderwyspraktyke om uitvoering daaraan te gee. Die implementering van UGO, in die vorm van K2005, kan as 'n poging gesien word om 'n aanpasbare en oop (*open*) kurrikulum in werking te stel (Naicker, 1999:62). Die belangrikheid van UGO kan in Suid- Afrika se nuwe grondwet (1996) nagespeur word en word omskryf in die Skolewet (Wet 84 van 1996, Hoofstuk 2 Artikel 5(1)) en in die Suid-Afrikaanse Grondwet (Wet 108 van 1996, artikel 29(1)).

2.3.3 Inklusiewe aard van UGO

Die inklusiewe aard van UGO bring mee dat **behoeftes** van leerders meer spesifiek geïdentifiseer en omskryf moet word met spesifieke verwysing na **(1) ontwikkeling van selfagting; (2) morele ontwikkeling; (3) ontwikkeling van kritiese denke; (4) ontwikkeling van prosesseringsvaardighede; (5) ontwikkeling van lewensvaardighede en (6) ontwikkeling van inter- en intrapersoonlike vaardighede**. Dryden & Vos (1994:447) maak melding van 'n “... *model for an interlinked four-part curriculum ...*” waarin vaardighede, kennis, waardes en houdings die fokus is om leerders vir die 21ste eeu voor te berei (sien ook Naicker, 1994:29; Engelbrecht 1999:76-78). Hierdie kurrikulum is volgens Dryden en Vos (1994:439) geskik vir geïntegreerde onderwys en is die eindproduk van deeglike navorsing. John Eliot Elementary School (Needham, Massachusetts), Amerika se modelskool wat geïntegreerde onderwys betref (Dryden & Vos, 1994:439), maak van hierdie model gebruik.

As gevolg van die omvang van inklusiewe onderwys in verhouding met UGO, kan dit nie in 'n neutredop omskryf word nie, maar kortliks beteken die inklusiewe aard van UGO die volgende:

1. 'n Kurrikulum vir persoonlike ontwikkeling waarbinne **selfagting en selfvertroue** ontwikkel;
2. 'n Kurrikulum vir **lewensvaardighede** waarbinne **probleemoplossing en selfbestuur** ontwikkel word;
3. 'n Kurrikulum waarbinne **leer-om-te-leer** plaasvind;
4. 'n Kurrikulum waarin inhoudelikhede **geïntegreer** word;

Die navorser maak onder geen omstandighede daarop aanspraak dat UGO op hierdie spesifieke model geskoei is nie. Wat egter wel interessant is, is die feit dat daar heelwat ooreenkomste tussen die model en UGO-verwagtinge te bespeur is (vergelyk *selfvertroue* en *selfagting*; *lewensvaardighede*; *probleemoplossing*; *selfbestuur* en *leer-om-te-leer*) soos in Kurrikulum 2005 (1999:10).

Engelbrecht *et al.*, (1999:76-78) verwys na 'n kurrikulum wat geskik is vir inklusiewe onderwys en kognitiewe opvoeding. Binne hierdie raamwerk word melding gemaak van: “... *an enabling curriculum which is broad-based and encompasses knowledge, values, attitudes and skills application...*” Bogenoemde disposisies korreleer met Van der Horst en McDonald (1997:3) se UGO-model vir geïntegreerde leer waarvolgens die leerder se (1) brein, (2) hande en (3) hart ontwikkel word. Die brein word met denke geassosieer, hande met vaardighede en hart met waardes en houdings.

Kultuur en gemeenskapsinvloede mag verskillende interpretasies van bogenoemde tot gevolg hê. In hierdie verband werp Nobles (in Jeevanantham, 1999:52) lig op hoe die kurrikulum tot voordeel van almal aangewend kan word, ongeag die verskille en interpretasies: “... *the curriculum is a course of study whose purpose is to (1) systematically guide the transmission of information and knowledge, (2) reinforce the desire to learn/know, and (3) encourage the internalisation of behavior and attitudes consistent with knowledge learned ...*”.

Die *Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD) het in 1973 reeds pleidooie gelewer dat skolestelsels (wat primêre en sekondêre skole insluit) op die bemeestering van vaardighede, verwerwing van kennis, en die aanleer van waardes en houdings moet fokus, en nie soseer net op die memorisering van feite moet fokus nie (Elliot, 1999:26). In die jongste tye is inisiatiewe geloods deur die *European Commission*, the *Organisation for Economic Cooperation and Development*, *UNESCO* en die *Naples Communiqué* om lewenslange leer in die opstel van onderrigprogramme te bevorder (Elliot, 1999:25).

George Holdman (vergelyk 3.2.4.1) se aanhaling wat onder andere verwys na assessering, konstruering van kennis, die leerder se vermoëns en outentieke leer, is kenmerkend van UGO-praktyke om lewenslange leerders, eerder as passiewe leerders, in die stelsel te “produseer”.

Met die klem op toegepaste leer (Spady & Schlebusch, 1999:54) waar studie, leer en denke die fokus is, behoort die kurrikulum sodanig gestruktureer te word dat dit op verskillende modaliteite fokus (Spady, 1994:14; Cilliers, 1998). Die “gestandaardiseerde kurrikulum” maak sodanige werkswyse onmoontlik omdat die klem op inhoude val met die leerder se individuele behoeftes wat nie in aanmerking geneem word nie (Stainback & Stainback, 1992:69). Behalwe dat ’n kriteriumgedrewe kurrikulum nie net op kennis fokus nie, is leer volgens UGO meer konteks-georiënteer en minder inhoud-georiënteer (Spady & Schlebusch, 1999:55). Ten spyte van die feit dat inhoud in UGO nie ’n prioriteit is nie, is dit onwaar om te veronderstel dat dit toevallig en daarom onbelangrik is (Jeevanantham, 1999:53) soos wat onderstaande uiteensetting poog om te illustreer.

2.3.3.1 Sosiale konstruksie van kennis

Die navorser huldig die siening dat die volgende beweringe die waarde van inklusiwiteit in die konstruksie van kennis soos wat UGO impliseer, demonstreer.

*“Curricula and assessment were too heavily based on simple acquisition of knowledge, at the expense of **understanding and creating that knowledge**. The idea that decisions about instruction should be **built around** what the learner should be **able to do** is not foreign to most teachers I know. I’ve always felt that an **instructional environment built around learner engagement and authentic learning, provides the richest learning** – learning far from inert stuff that we forget 30 percent of.”*

George Holdman, ’n opvoeder aan die Mt. Lebanon High School in Pittsburg, Pennsylvania, se aanhaling soos in McCown *et al.*, (1996:372) hou vir onderwys in Suid-Afrika heelwat implikasies in. Soos aangedui, val die klem op bekende konsepte, maar hoe dit in Suid-Afrika in die praktyk toegepas word, mag verskillend wees van waaraan die Suid-Afrikaanse opvoeder gewoond is (Steyn & Wilkinson, 1998:203). Benewens die feit dat UGO ’n benadering is wat radikaal van vorige onderwysbenaderings verskil (Steyn & Wilkinson, 1998:203), word dit beskryf as ’n “... *competency-based educational approach* ...” (McCown *et al.*, 1996:369) wat fokus op die leerder en die ontwikkeling van sy vermoëns (Boschee & Baron, 1994:193; NCSNET: 1997:49; Van der Horst & McDonald, 1997:11; Spady & Schlebusch, 1999:60-62).

Die vetgedrukte woorde in die aanhaling is almal konsepte wat die basis vir onderwyspraktyke is in die konstruksie *kennis*, soos wat UGO vereis.

Ten opsigte van Holdman se aanhaling: Dit is dus waar dat UGO, anders as die inhoudgedrewe kurrikulum, pedagogiese praktyke vereis. UGO plaas: “... *an emphasis on active modelling, expecting success, intensive engagement, diagnostic assessment, and frequent feedback to learners about their performance...*” volgens (Spady in Van der Horst & McDonald, 1997:146).

Die navorser het tydens die literatuurverkenning ’n verskuiwing vanaf ’n hoofsaaklik nie-konstruktivistiese, reduksionistiese tradisionele onderwysbenadering na ’n meer holisties-konstruktivistiese benadering opgemerk. Binne ’n holisties-konstruktivistiese benadering verskuif die klem na die leerder in sy sosiale konteks en hoe kennis gekonstrueer word (Poplin, 1988a:401-413; Pravat & Floden, in Steyn & Wilkinson, 1998:204), wat in elke geval versoenbaar is met UGO. Dit is egter nie so eenvoudig om ’n allesomvattende omskrywing van UGO te formuleer nie.

2.3.4 Enkele literatuuromskrywings (definisies) van UGO

Heelwat omskrywings van wat UGO is, staan in die literatuur opgeteken byvoorbeeld:

- ❖ **Uitkomsgebaseerde onderwys** is ’n *leerdersesentreerde, resultaat-georiënteerde* opvoedkundige benadering wat van die veronderstelling uitgaan dat *alle leerders kan leer*.
Bron: Floyed Boschee en Mark Baron (1994:193)
- ❖ **Uitkomsgebaseerde onderwys** impliseer ’n *duidelike fokus en organisering* van opvoedkundige beginsels in ’n opvoedkundige stelsel wat essensieel is vir alle *leerders om suksesvol te wees* aan die einde van ’n leerervaring.
Bron: William Spady (1994:1)
- ❖ **Uitkomsgebaseerde onderwys** is *onderwys gebaseer op uitkomst*.
Bron: William Spady en Ann Schlebusch (1999:38)

- ❖ **Uitkomsgebaseerde onderwys** is 'n *leerder-gesentreerde benadering*. Dit impliseer dat elke leerder se *sterkpunte en behoeftes geïdentifiseer* en *geakkommodeer* word in 'n *inklusiewe milieu* sodat elke leerder die verwagte uitkomst op *verskillende vlakke* sal demonstreer.

Bron: Archer en Roussouw (in Engelbrecht *et al.*, 1999:99-100)

- ❖ **Uitkomsgebaseerde onderwys** is 'n benadering wat vereis dat opvoeders en leerders hulle *aandag fokus op*:

- *die eindresultaat* van elke leerproses;
- instruksie wat die *leerder* aan die hand van die leerproses *sal begelei* om die uitkomst te demonstreer.

Bron: Van der Horst en McDonald (1997:7)

- ❖ **Uitkomsgebaseerde onderwys**, gebaseer op die filosofie dat *alle leerders kan leer, definieer duidelik* wat die *leerders behoort te leer*, nl:

- kennis
- begrip
- vaardighede
- houdings en waardes.

Bron: Grondslagfase Beleidsdokument Departement van Nasionale Opvoeding, 1995.

Na aanleiding van bogenoemde is dit duidelik dat UGO 'n fokus het. Die vraag is egter wat as fokus beskou kan word. Die navorser is egter van mening dat “**Hoe die leerders beskou word, en dat elkeen suksesvol kan wees,**” die essensie van UGO is (vergelyk ook Cilliers, 1998:7-14; Naicker 1999:62; Spady & Schlebusch, 1999:27). Die volgende uittreksel dien as motivering vir die stelling: “*The results of the Educational Research Service's, series of reports on effective schools, compiled by Robinson (1985), supports the tenet that all students can and will learn given sufficient and proper assistance,*” soos saamgevat in Boschee & Baron (1994:194).

2.4 FOKUS VAN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS

“Individuals are not motivated to behave in ways which they believe will result in failure,” aldus Bandura (in McCown *et al.*, 1996:254).

Die uitgangspunt van UGO as benadering is juis om die teendeel van die aanhaling te bewys. Tewens, UGO word deur uitkomstegereg om sukses vir alle leerders te waarborg (Spady, 1994:2; NCSNET:1997:49; Steyn & Wilkinson, 1998:203; Naicker, 1999:62). Die gevaar bestaan juis dat daar in 'n semantiese problematiek vasgeval word, en in die proses word die fokus van leer, naamlik die uitkoms, uit die oog verloor. Moontlik is dit beter om eers melding te maak van leeruitkomstegereg (McCown *et al.*, 1996:369) en leerdoelwitte (Ormrod, 1995:478) om duidelikheid te kry wat die verskil tussen die twee is. 'n Leeruitkoms is 'n doelwit (*goal*) wat *“... refer to the quantity, quality or rate of a person's performance ...”* soos gepostuleer deur Schunk (in Engelbrecht *et al.*, 1996:213; sien ook McCown, 1996:367).

Die omskrywing van **leerdoelwitte** (*learning goals*) (Ormrod, 1995:478) kan met uitkomstegereg geassosieer word. Leerdoelwitte, volgens Ormrod (1995:478) is gestelde doelwitte, *“...a desire to acquire additional knowledge or master new skills.”* In UGO word dit van leerders verwag om addisionele kennis te ontdek (konstrueer) en nuwe vaardighede te bemeester deur op hulle bestaande kennis en vaardighede te kapitaliseer (Ormrod, 1995:478). Wat leerders dus moet demonstreer asook die kwaliteit daarvan, word omskryf deur uitkomstegereg wat sorg dra dat balans tussen die verskillende domeine gehandhaaf word. Die konsep **uitkomstegereg** word omskryf (Department of Education, 1997:12; Steyn & Wilkinson, 1998:204) as *“... specifications of what learners are able to do at the end of a learning experience ...”*

UGO fokus op die daarstelling van 'n leeromgewing wat die volle persoonlike, akademiese en professionele ontwikkeling van alle leerders, ongeag ras, klas, geslag, gebrek, leer- en denksstyl of geloofsoortuiging insluit (Naicker, 1999:67). Die Nasionale Kwalifikasie-raamwerk (NKR) het duidelik geformuleerde uitkomstegereg vir elke skoolfase (WKOD, 2000:41; Steyn & Wilkinson, 1998:204).

Dit kom dus voor of daar 'n verband tussen *doelwit* en *uitkoms* bestaan wat ondersoek behoort te word. Die navorser is van mening dat heelwat uitklaring verskuil is in die verskillende

taksonomieë (McCown *et al.*, 1996:356; Van der Horst & McDonald, 1997:32-42). Die verkenning daarvan sal hopelik 'n verklaring bied vir waarom UGO op die stimulering en ontwikkeling van die leerder se vermoëns fokus (McCown *et al.*, 1996:369) en nie soseer net op kennis nie (Van der Horst & McDonald, 1997:20; Steyn & Wilkinson, 1998:205; Jeevanantham, 1999:52). Moontlik sal die wanopvattinge omtrent UGO (Steyn & Wilkinson, 1998:203), wat deur onkunde teweeg gebring word, verdwyn.

In die eenvoudigste vorm word 'n taksonomie volgens McCown *et al.*, (1996:357) as “... *a classification system of learning outcomes...*” beskryf. Gagnè gaan van die veronderstelling uit dat die meeste doelwitte verskillende uitkomstes bevat (McCown *et al.*, 1996:357).

2.5 KLASSIFIKASIE VAN LEERUITKOMSTES

Robert Gagnè beskou *leer* as die balans tussen waardes, houdings, vaardighede en kennis (McCown *et al.*, 1996:357).

Volgens Van der Horst en McDonald, (1997:32) verwys leer na alle **kognitiewe** (intellektuele), **affektiewe** (emosionele), **motoriese** (fisiese) aspekte van menslike ontwikkeling. Eers wanneer genoemde domeine van leerders ontwikkel word “... *do they become capable of a variety of performances...*”. Gagnè onderskei tussen vyf basiese leeruitkomstes (McCown *et al.*, 1996:357; Van der Horst & McDonald, 1997:32).

Onderstaande vlakke gee Gagne (McCown *et al.*, 1996:357) se taksonomie kortliks aan.

2.5.1 Verbale inligting

Fokus: Hierdie gedeelte handel oor ontwikkeling van die leerder se vermoë om te kommunikeer. Kommunikasie behels die interpretasie van stimuli vanuit die omgewing om gewaarwordings oor te dra (Jarvis, 1995:88; McCown *et al.*, 1996:357; Van der Horst & McDonald, 1997:33;).

Zimmerman (in Engelbrecht, 1996:212) beklemtoon die belangrikheid van kennis en die kommunikasie daarvan tydens selfregulerende leer alhoewel die kennis waarna hier verwys word,

gememoriseerde kennis is (Van der Horst & McDonald, 1997:33). Gagnè en Driscoll (in McCown *et al.*, 1996:358) beskou verbale vaardighede as die basis vir denke.

2.5.2 Intellektuele vaardighede

Fokus: Hierdie gedeelte handel oor ontwikkeling van die leerder se vermoë om te differensieer. Intellektuele vaardighede hou ook verband met die herroep van konsepte en die toepassing daarvan, veral wanneer dit van die leerder verwag word om verskille tussen nou verwante konsepte (diskriminasievaardighede) uit te wys (McCown *et al.*, 1996:358; Van der Horst & McDonald, 1997:33;).

Terwyl verbale inligting hoofsaaklik op geheue steun, steun intellektuele vaardighede op die leerder se ervaring (McCown *et al.*, 1996:358). Die volgende skematiese voorstelling bied 'n kort samevatting van Gagnè se siening van vaardighede vanaf die eenvoudige na die meer komplekse vaardighede.

TABEL 2.1 GAGNE SE KLASSIFIKASIE VAN VAARDIGHEDE

Intellektuele vaardigheid	Voorbeeld van vaardigheid
Diskriminasie (Laagste vaardigheid)	Onderskeid tref tussen p's en q's
Konkrete konsepte	Herroep van ervaring. Hou ook verband met ruimtelike oriëntasie. Voorbeeld: Verskil tussen bo en onder .
Abstrakte konsepte	Vermoë om konsepte te beskryf. Voorbeeld: Respek kan nie uitgewys word nie. Daar is egter verskillende voorbeelde hoe respek betoon kan word.
Wetmatighede (Hoogste vaardigheid)	Wanneer leerders gevolgtrekkings maak aan die hand van gewaarwordings.

Bronne: McCown, 1996:358 en Van der Horst en McDonald, 1997:33-34.

Die aanleer van eenvoudige intellektuele vaardighede, soos diskriminasie, plaas die leerder in 'n posisie om meer komplekse inligting te bemeester.

2.5.3 Kognitiewe strategieë

Kognitiewe strategieë is die kapasiteit van leerders om hulself te organiseer om komplekse inligting te verwerk (McCown *et al.*, 1996:361).

UGO slaan die waarde van denke hoog aan en die veronderstelling is dat leerders 'n krities-denkende ingesteldheid sal openbaar en vir hulle eie leer verantwoordelik moet wees (Van der Horst & McDonald, 1997:35; Engelbrecht *et al.*, 1999:76-77).

Die ontwikkeling van denke en denkvaardighede hang nou saam met die ontwikkeling van kognitiewe strategieë (De Bono, 1976:40; Beyer, 1987:46-54; McCown *et al.*, 1996:394; Cilliers, 1998: 100-106; sien ook Costa, 1984:212-214). Van der Horst en McDonald (1997:35) vermaan

opvoeders: “... *to stop spoon-feeding. South-African learners do not know how to go about effective learning and problem-solving ...*”. Deur die leerders kognitiewe strategieë aan te leer, sal hulle volgens Van der Horst en McDonald (1997) presies weet hoe om:

- langer te onthou;
- te leer;
- te interpreteer;
- probleme op te los.

Opvoeders moenie die belangrikheid van die onderrig van kognitiewe strategieë in die onderrigprogram uit die oog verloor nie (Cilliers, 1998:137). Twee maniere is aan te beveel, naamlik om eerstens die leerders aan die begin van die jaar kognitiewe strategieë aan te leer.

Die tweede aanbeveling is om deurgaans die strategieë ’n integrale onderdeel van die onderrigprogram te maak (McCown *et al.*, 1996:149-150; Van der Horst & McDonald, 1997:35; Cilliers, 1998:137). Gagnè (in McCown *et al.*, 1996:361) beklemtoon die waarde van kognitiewe strategieë in die onderrigprogram soos volg: “*Cognitive strategies serve a metacognitive function, they enable students to organize and monitor their cognitive processes, such as perception, encoding and retrieval.*”

Om kognitiewe prosesse uit te voer en probleme op te los, of om hoë-denkorde aktiwiteite te doen, moet leerders ’n spesifieke ingesteldheid openbaar (wat waardes en houdings insluit) en gemotiveerd wees (Ormrod, 1995:478; Engelbrecht *et al.*, 1996:132; Donald *et al.*, 1997:162; Cilliers, 1998:16-17).

2.5.4 Waardes en houdings

Effektiewe leer en opvoedkundige waagmoed is onlosmaaklik gekoppel, en kan alleenlik deur volharding bewerkstellig word (Beyer, 1987:49).

Elke mens strewe daarna om suksesvol te wees, maar vermy mislukkings in die proses. UGO laat veelvuldige geleenthede toe en leerders word aangemoedig om risiko’s te neem (opvoedkundige waagmoed aan die dag te lê) ten einde suksesvol te wees (Spady, 1994:17). Woodfolk (1980:322)

verwys na “*result motivation*” waar leerders eerder aangemoedig word om risiko’s te neem om suksesvol te wees eerder as om nie risiko’s te neem nie. Hoe leerders die leerproses ervaar asook die wyse waarop die inhoudelikhede met hulle ervaring in verband gebring word, bepaal hoe gemotiveer die leerder is (Woodfolk, 1980:320).

Motivering (Ormrod, 1995:513) is belangrik indien ’n opdrag met geesdrif aangepak wil word en nie halfpad tou opgegooi nie. Elke mens ervaar op een of ander stadium probleme wat met teleurstelling gepaard gaan. Om die regte houding in te neem, en nie tou op te gooi nie, is noodsaaklik om vraagstukke/probleme op te los (Sternberg & Lubart, 1991:609).

Insintrieke motivering (Perkins, 1984:86) gee daartoe aanleiding dat leerders vraagstukke/probleme nie as ’n hindernis beskou nie, maar eerder as ’n uitdaging. Positiewe psigologiese opwekking (*positive arousal effects*) (McCown *et al.*, 1996:257) is onontbeerlik vir die realisering van persoonlike doelwitte (Ormrod, 1995:478). Die teenwoordigheid van leerdoelwitte (Ormrod, 1995:478) in UGO, en wat in die leeruitkomste verskuil is, is dus ’n poging om leerders die geleentheid te bied om benewens nuwe kennis te ontdek, ook nuwe vaardighede te verwerf.

Dit hou bepaalde voordele vir die leerders in deurdat hulle beheer uitoefen oor hulle reflekerende bewussyn en kognitiewe prosesse om daardie prestasies te behaal (Kriegler, 1989:167-169).

2.6 KENMERKE VAN UGO

Uitkomsgebaseerde onderwys berus op die veronderstelling dat alle leerders suksesvol kan wees (Boschee & Baron, 1994:193; McCown *et al.*, 1996:372; Engelbrecht *et al.*, 1999:21; Naicker, 1999:13; Spady & Schlebusch, 1999:27:).

Onderwysbenaderings wat deur uitkomste gelei word, het uit die beginsels van leer- en ontwikkelingsteorieë ontstaan (Engelbrecht *et al.*, 1999:76). Hierdie teorieë ondersoek die ontwikkeling van menslike potensiaal, met spesifieke verwysing na die kognitiewe, emosionele en psigo-motoriese ontwikkeling en behoort dus eksplisiet in alle leerareas gereflekteer te word (Engelbrecht *et al.*, 1999:76). Daar is geen beperkings op menslike potensiaal, hetsy individueel

of kollektief nie. UGO wat 'n sterk psigologiese inklinasie het, kan instrumenteel in die ontwikkel van daardie potensiaal aangewend word (Engelbrecht *et al.*, 1999:76). Die feit dat UGO deur uitkomste gelei word, bring mee dat die verskillende leer- en ontwikkelingsteorieë deel is van die kurrikulum, omdat die leeruitkomste (Ormrod, 1995:478; McCown, 1996:356-362) balans tussen kennis, vaardighede, waardes en houdings verseker.

In die volgende afdeling volg 'n kort samevatting van die basiese kenmerke van UGO (Boschee & Baron, 1994:194; vergelyk ook Naicker, 1999:62-64; Van der Horst & McDonald, 1997:21-22):

2.6.1 Leer moet duidelik geformuleer word

❖ Die formulering word omskryf deur uitkomste wat:

- toekomsgeoriënteer is;
- leerdergesentreerde praktyke aanmoedig;
- fokus op die konstruering van kennis, bemeestering van vaardighede en die verwerwing van waardes en houdings;
- hoë verwagtinge koester vir alle leerders sowel as die proses waarmee hulle besig is.

❖ Leer en die konstruering van kennis berus op:

- fasilitering en mediasie om uitkoms te demonstreer;
- bewus wees van elke leerder se behoefte, sy voorkeure en ontwikkelingsvlak;
- aktiewe deelname en erkenning van vroeë leer en ervaring vir maksimale benutting om sukses vir die huidige en die toekoms te waarborg.

2.6.2 Vordering berus op demonstrasie (en wat bereik word)

Leerders se vordering word op die volgende gebaseer:

- klem is op die demonstrasie van die uitkoms en toegepaste leer in plaas van die reproduksie van feite;
- assessering vervang toetsing en berus op ondersteuning en hulpverlening en fokus primêr op die leerder in sy sosiale (totale) konteks;
- vordering berus op aangetekende data aan die hand van 'n kriterium-gedrewe verwysing in stede van normgedrewe eksamens en gestandaardiseerde toetse.

2.6.3 Individualiteit van elke leerder

Elke leerder se behoefte word geakkommodeer aan die hand van 'n metateoretiese werksbenadering waarbinne:

- instruksie en besluite op die leerder se behoeftes gebaseer word;
- kennis geneem word van die leerder se behoeftes en huidige vlak van inligting-prosessering;
- fasilitering van die leerproses op analisering, navorsing en die aanwend van die mees geskikte leer- en ontwikkelingsteorieë om in die leerder se behoefte te voorsien berus;
- assessering as praktyk gebruik word om leer en ontwikkelingsdata omtrent die leerder te genereer vir verdere leer;

- leerders grotendeels verantwoordelik is vir hulle eie leer aan die hand van die verskillende multi-intelligensietipes en eie leer- en denkstyle.

2.6.4 Voldoende tyd en ondersteuning om volle potensiaal te verwesenlik

Leerders is aktiewe deelnemers en:

- verantwoordelik vir hulle eie leer;
- word toegelaat om ingeligte besluite te maak om eie leer te lei;
- in 'n groot mate onafhanklike denkers;
- geregtig op voldoende tyd en ondersteuning;
- ondersteuning berus op die veronderstelling van die aanwending van hulpbronne en kundigheid. Indien nie beskikbaar nie, moet hulpbronne gesoek en kundiges genader word;
- leer en ondersteuning is nie beperk tot die skool alleen nie.

2.7 DIE UGO-PARADIGMA

Die besprekingsdokument **Outcomes-based Education in South Africa: Background information for educators** (DNE, 1997:6; sien ook Naicker, 1999:62-69) noem dat die suksesvolle implementering van UGO grotendeels gaan afhang van 'n: “... *move from one way of looking at something, to a new way. A move to a new mindset, an attitude, a new way of thinking...*”

Alle rolspelers (ouers, opvoeders en leerders) sal hierdie verandering in denkingesteldheid/paradigma moet ondergaan. Benewens die suksesvolle implementering van UGO, moet opvoeders ook die komplekse aard van inklusiewe onderwys verstaan. UGO as opvoedkundige

benadering word ook deur 'n denkingesteldheid/paradigma gelei (WKOD, 2000:43; Naicker, 1999:67; Spady & Schlebusch, 1999:10-24; Spady, 1994:32).

Dit is juis waarom kennis geneem behoort te word van die volgende paradigmatbeginsels (Mertens, 1998:6) vir inklusiewe uitkomsgebaseerde onderwyspraktyke soos wat UGO vereis:

- **Ontologie:** ondersoek die natuur van realiteit;
- **Epistemologie:** ondersoek die natuur van kennis en die verhouding
tussen die leerder en wat hy/sy leer;
- **Metodologie:** ondersoek die werkswyse waarop die leerder die kennis
bekom en die betekenis wat daaraan geheg word.

Verder word aanbeveel dat opvoeders en ouers kennis moet dra van die “ou” en “nuwe” aannames, teorieë en onderwyspraktyke om te verhoed dat daar in die nuwe stelsel met “ou” praktyke voortgegaan word (Naicker, 1999:67). Omdat lewenslange leer en UGO nie geskei kan word nie, is die verhouding tussen die leerder en wat hy/sy leer uiters belangrik.

In die onderskeie leerprogramme word daar verwag dat leerders deur kritiese bewustheid die aard van die werklikheid ondersoek. Nadink ten opsigte van hulle eie leefwêreld en ervaring, versus dit waarop hulle en hulle medemens geregtig is, mag in hierdie verband 'n oorweging wees. Hulle selfreflekterende vermoëns word geaktiveer en sodoende funksioneer leerders op 'n metakognitiewe vlak (Larochelle *et al.*, 1998:28; McCown *et al.*, 1996:50; Monteith, 1990:454). Hiervolgens ondersoek die leerder die aard van sy eie kennis. Die persepsie mag bestaan dat die opvoeder alleen besig is met metodologie en nie die leerder nie. Leerders is ook besig met die metodologiese aspekte, al strek hulle metodologiese betrokkenheid net so ver as die organisering van hulself en hulle werk.

Die selfstandige-paradigma (Covey, 1992:199) wat verwys na selfstandigheid en selfstandige werkswyse, beklemtoon die belangrikheid van onafhanklikheid om kwalitatief te ontwikkel om lewensdoelwitte te bereik. Covey (1992:199) maak ons juis daarop attent: “...give them (*the learners*) the freedom to act on their own inner imperatives rather than react to our own conditions and limitations...” ’n Kritiese beskouing van die Ministerie van Nasionale Opvoeding se K2005-verwagting (Department of Education, 1995:2) bring hierdie argument by die volgende

drie sleutelareas wat in die UGO-paradigma nagegaan kan word om byvoorbeeld die aard van werklikheid en die verhouding tussen kennis en leer te ondersoek:

- Aanleer van kennis, vaardighede, waardes en houdings;
- Ontwikkeling van konseptuele vermoëns en die aanwending daarvan in verskillende kontekste;
- Ontwikkeling van persoonlike vaardighede om die kompleksiteit en die uitdagings van die samelewing die hoof te bied.

Dryden en Vos (1994:103) se mening dat leerders nie met irrelevantheid besig gehou word nie, maar eerder geleer word “... *to learn the skills of coping with life...*” vind in meer as een opsig aanklank by Suid-Afrika se opvoedingsvisie.

Volgens Dryden en Vos (1994:103) moet 'n kurrikulum wat op die ontwikkeling van lewensvaardighede en selfgating fokus, aan die volgende kriteria voldoen: (1) “*Self-esteem*”; (2) “*Lifeskills training*”; (3) “*Learning-how-to-learn*”; (4) “*(As well as) building specific basic academic, physical and artistic abilities.*” K2005, as nasionale kurrikulum, voldoen in meer as een opsig aan hierdie kriteria omdat die kritieke uitkomst hierdie kwessies betrek. Om aan te sluit by Dryden en Vos (1994:103), fokus UGO onder andere op “...*enhancement of self-concept...*”, “...*an enabling curriculum which is broad based and encompasses knowledge, values, attitudes and skills application...*” volgens Engelbrecht *et.al.*, (1999:76-78).

Om uitvoering hieraan te gee behoort klaskamerpraktyke aangepas te word sodat dit bevorderlik is vir inklusiewe, kognitiewe opvoeding. Klaskamerpraktyke word aangemoedig om leer te stimuleer en kennis te konstrueer, soos Engelbrecht *et al.*, (1999:76) dit stel: “...*view learning as a process in which learning how to learn ...*”.

Om hierdie praktyk ten uitvoer te bring, vertoon die volgende UGO-kragbeginsels 'n sinopsis van die UGO-paradigma (Spady, 1994: 10-14, WKOD, 2000:43-44).

2.7.1 KRAGBEGINSELS VAN DIE UGO-PARADIGMA

Die volgende vier beginsels rig UGO en hou verband met die ontologiese, epistemologiese en metodologiese beginsels vir onderwyspraktyke om die diverse leerder se kognitiewe potensiaal te optimaliseer.

2.7.1.1 Helderheid van fokus

Almal betrokke in die leerproses behoort te alle tye 'n duidelike beeld te hê van dit wat aan die einde bereik moet word.

2.7.1.2 Afwaartse ontwerp

Met enige beplanning begin 'n mens met dit wat aan die einde bereik moet word. Wanneer 'n duidelike beeld daarvan gevorm is, word die stappe om dit te bereik geformuleer. Die kritieke uitkomst is die fokus van die stelsel. Die kurrikulum, onderrig en assessering word van hierdie uitkomst afgelei.

2.7.1.3 Hoë verwagtinge en beplanning vir sukses

'n Kriterium-omskrewe standaard moet vasgestel word om die prestasie van die leerder te bepaal. Slegs prestasie van 'n hoë kwaliteit word verwag. Leerders moet weet dat hulle altyd hulle beste moet lewer en dat opvoeders hulle sal bystaan om op 'n hoë kognitiewe vlak te funksioneer. Om dit te laat realiseer, moet opvoeders se beplanning noukeurig wees.

2.7.4 Veelvuldige geleenthede

Onderliggend aan die praktyk van UGO is dat leerders:

- nie slegs een kans gegun word om te slaag nie;
- nie slegs een manier/metode gegee moet word om in te slaag nie;
- nie oor en oor hoef te bewys dat hulle reeds in iets geslaag het nie.

Alles in ag geneem, is dit onvermydelik dat die teoretiese aannames soos hier genoem, verreikende gevolge vir die opvoeder, ouer sowel as die leerder inhou.

Die UGO-paradigma erken dat **WAT** (uitkoms) en **OF** die leerders goed leer, belangriker is as **WANNEER** en **HOE** hulle iets leer (WKOD, 2000: 43).

In wese beteken UGO dat elke aspek van die onderwysstelsel gedefinieer, georganiseer, gefokus en nagestreef word sodat ELKE leerder suksesvol kan wees teen die tyd dat hy of sy die stelsel verlaat (Steyn & Wilkinson, 1998:206-207; Boschee & Baron, 1994:195-196). Die klem val dus op 'n stelsel wat mense die mag en die vasberadenheid gee om op betekenisvolle en positiewe wyse betrokke te raak by die samelewing en hulle naskoolse lewe (Van der Horst & McDonald, 1997:6; Spady & Schlebusch, 1999:18; WKOD, 2000:43-44). **Lewenslange leer** is 'n konsep wat as gevolg van 'n paradigma-invloed beslag gekry het en nie net alleenlik tot die skoolopset beperk word nie (vergelyk Longworth & Davies in Elliot, 1999:25).

Behalwe dat leer verskillend plaasvind (Slavin, 1994:153), vind leer op verskillende vlakke en in verskillende omgewings plaas (Kolb, 1984:62).

(Cilliers, 1996:1-4) verwys na Sameuls in **Must our Paradigms Shift? Cognitive Education in the 21st Century**. In hierdie werk beskryf sy duidelik oor watter eienskappe werkers in die nywerheidslande (onder andere Kanada, Frankryk en die VSA) tans moet beskik asook die programme waaraan hulle onderwerp word:

- * Werkers moet lewenslange leerders wees, en betrokke raak by aktiwiteite wat lewenslange leer bevorder;
- * Wat geproduseer word, is ondergeskik aan die konstruering van kennis en innoverende werk- en denkwyses;
- * Werkers moet aan denkprogramme onderwerp word om hulle perseptuele vermoëns te stimuleer om beter produksie te lewer;

- * Die fokus val op probleemoplossing, kreatiewe en kritiese denke en leer;
- * Programme sluit kognitiewe verrykingsprogramme in. Frankryk maak hoofsaaklik van wat Feuerstein *Instrumental Enrichment* noem, gebruik.

In sy verwysing na die UGO-paradigma maak Naicker (1999:93) 'n interessante stelling waarvan kennis geneem behoort te word: *"One cannot operate in more than one paradigm at a time, since in accepting the assumptions of one, we defy the assumptions of all the others."*

Dit is dus uiters noodsaaklik om die teoretiese interpretasies van UGO teen die agtergrond van die UGO-paradigma te beskou.

2.8 TEORETIESE KONTEKS EN INTERPRETASIES ONDERLIGGEND AAN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS

Elke opvoedkundige benadering het 'n teoretiese basis (Steyn & Wilkinson, 1998:203). 'n Teorie kan beskou word as 'n verduidelikende raamwerk van 'n groep samehangende stellings wat aangebied word as 'n verklaring vir 'n groep verwante verskynsels.

Dit kom dus voor of die volgende vier teoretiese beginsels UGO onderlê (Steyn & Wilkinson, 1998:203):

- Die Behavioristiese teorie
- Sosiale herstrukturering
- Kritiese teorie
- Pragmatiek

2.8.1 Behavioristiese teorie

Volgens Skinner (1953) (in Fisher, 1990:30) is die Behaviorisme 'n filosofie met 'n sterk sielkundige inslag wat fokus op eksterne, waarneembare menslike gedrag.

Audi (in Steyn & Wilkinson, 1998:204) verleen 'n verdere dimensie aan die behavioristiese teorie deurdat daar van die veronderstelling uitgegaan word dat behaviorisme nie net op die waarneembare gedrag fokus nie, maar ook die mentale prosessering of intelligente gedrag wat deur selektiewe eksterne versterkers gestimuleer word, insluit. Joyce, Weil en Showers (in Steyn & Wilkinson, 1998:204) beklemtoon die behavioristiese invloed in 'n uitkoms-gebaseerde benadering soos volg:

“... the procedures for encouraging new behaviors involving
setting specific individualised behavioural goals or outcomes ...”

Die aanwesigheid van die uitkomste en die formulering daarvan is 'n doelbewuste poging om die behavioristiese filosofie in uitkomsgebaseerde onderwys gestalte te laat aanneem (Steyn & Wilkinson, 1998:203). Die behavioristiese filosofie gee oorsprong aan kognitiewe behavioristiese werkswyse waar die modifikasie van gedrag bewerkstellig word deur die leerder se denke (doelbewus) op bepaalde aspekte te fokus (Slavin, 1994:156-157; Hergenhahn soos in Cilliers, 1996:339). In die proses leer die leerder om kennis te konstrueer wat tot nuwe gedrag lei (Ashman & Conway, 1993:39). Leer berus op die aanname dat beide die omgewing en persoonlike faktore belangrik is in die leerproses (Monteith, 1990:454). UGO verplaas nie die leerder uit sy konteks (sy omgewing) nie; gevolglik mag negatiewe bydraes vanuit die omgewing die leerder negatief beïnvloed. Hoe 'n leerder leer, wat hom/haar persepsie is, en die rol van omgewingsinvloede kan in 'n groot mate bepaal hoe kennis gekonstrueer word, veral as direkte leer ter sprake is (Pravat & Floden, 1994:37; Kafia & Resnick, 1996:2).

Die formulering van die verskillende uitkomste is onder andere gebaseer op die behavioristiese aanname (byvoorbeeld *versamel, kollekteer, identifiseer en demonstreer*) wat klem lê op die waarneembare (Steyn & Wilkinson, 1998:204). Te min klem word op *visualisering, verbeelding, aspireer en gevoelswaarde* gelê.

Genoemde konsepte is teenstrydig met die behavioristiese aannames omdat dit onsigbaar, nie-meetbaar en inherente leerdisposisies is, gevolglik is dit nie-waarneembaar (Steyn & Wilkinson, 1998:204).

2.8.2 Sosiale herstrukturering

Die herstrukturering van die sosiale konteks impliseer die rekonstruksie van die sosiale konteks (Steyn en Wilkinson, 1998:204).

Sosiale rekonstruktivisme is 'n filosofie wat sosiale transformasie ten doel stel. Anders gestel, kan na *sosiale rekonstruktivisme*: "... as die transformasie van die sosiale konteks..." verwys word (Larochelle *et al.*, 1998:180). Dit gaan van die veronderstelling uit dat daar gepoog word om die bestaande sosiale strukture wat in werking is, deur middel van bemagtiging te transformeer:

"The reconstructionists see the primary struggle in society today as being between those who wish to preserve society as it is, or with little change and those who believe that great changes are needed to make society more responsive to the needs of the individual," aldus Ozmon en Craver (1995:185).

Gesien teen hierdie agtergrond (in 'n opvoedkundige konteks) moet opvoeders dus besef dat definitiewe aanpassings onafwendbaar is. Leerders is mede-konstrueerders van die onderrigprogram (Spady, 1994:6) en die fokus verskuif na die leerproses eerder as die onderrig daarvan (Burke, 1995:6). UGO is hoofsaaklik kind-gesentreerd en derhalwe is die leerder en sy behoefte in die onderrigprogram primêr van belang en nie die onderrig van die kurrikulum nie (NCSNET, 1997:151). Voorheen is die kurrikulum sowel as die handboek onderrig en nie die kind nie. Geleenthede is geskep om aan leerder-diversiteit, individuele leer-tempo's en die behoeftes van diverse leerders (wat voorheen misken is) aandag te gee.

In die breë sosiale konstruktivistiese filosofie lê twee sub-perspektiewe versteek, naamlik:

- epistemologiese tersaaklikheid
- aksiologiese tersaaklikheid

2.8.2.1 Epistemologiese tersaaklikheid

Du Plessis (1995:4) verklaar epistemologie as: “.. *die aard van ware kennis en hoe ware kennis gevind kan word.*” Omdat die sosiale konteks ’n belangrike rol speel in die konstruksie van kennis, hou dit bepaalde voordele in vir die leerder.

Die leerder se betrokkenheid in die konstruering van sy eie kennis bring mee dat die kansse groter is dat hy/sy betekenis en waarde aan die verworwe kennis sal heg. Soos Dorothy Sawyer (in McCown *et al.*, 1996:373) dit stel: “*Meaningful information is more easily stored and is retained longer.*” Die kennis word dus nie op ’n skinkbord vir die leerders gegee nie, hulle moet inligting verwerk en ontdek. Alleenlik dan, ná verwerking en selfprosessering, kan kennis as “ware kennis” beskou word.

Die rol wat die opvoeder speel asook die ondersteuning wat tydens die leerproses gebied word, bepaal grootliks hoe die leerders leerinhoud verwerk en watter waarde hulle daaraan heg (Hamilton & Ghatala, 1995:277). Omdat kennis nie-staties en onvoltooid is en omgewingsinvloede determinante in die leerproses is, stel UGO as voorvereiste dat die leerproses die leerder in sy sosiale konteks akkommodeer en sy sosiale omgewing in ag neem. Een van die beweegredes van die konstruktivistiese filosofie is die uitgangspunt dat leerders kennis struktureer, konstrueer en herstruktureer vanuit hulle ervaring en interaksie met hulle leefwêreld (Kafia & Resnick, 1996:2).

Dit strook met Vygotsky (Engelbrecht *et al.*, 1996:320) se teorieë dat kennis deur sosiale interaksie gekonstrueer word (Costa, 1984:213). Opvoeders moet dus bewus wees van die multi-intelligensie-teorie omdat dit die skakel tussen intelligensie en denke is. Die voordeel hieraan verbonde is dat die opvoeder in ’n posisie sal wees om die verband tussen die verskillende vorme van intelligensie en denkstyle in die klas beter te verstaan; gevolglik kan onderrigprogramme dienoreenkomstig opgestel word (McCown *et al.*, 1996:144).

2.8.2.2 Aksiologiese tersaaklikheid

Etimologies is *aksiologie* ontleen “... aan die Griekse *aksio* wat ‘waarde’ beteken...” (Du Plessis, 1995:4). Dit gaan hier dus om dit wat waarde het; anders gestel “... dit wat in ’n gegewe konteks op grond van sy waarde aanvaarbaar is of nie...”.

Die konstruktivistiese teorie verwerp die gedagte dat kennis en die waarde wat daaraan geheg word, nie deur die elite alleen in werking gestel en onderhou moet word nie. In UGO (wat sterk op die sosiale-konstruktivistiese beginsels steun) word leerders aangemoedig om betrokke te wees in die konstruksie van hulle eie kennis (Steyn en Wilkinson, 1998:204). Die opvoeders se rol verander dus van dié van 'n outoritêre kennisbron na dié van 'n fasiliteerder. Konstruktivisme en Gardiner se teorie van veelvoudige intelligensie (McCown, Driscoll & Roop, 1996:142-143) se belangrikheid kan nie genoeg in UGO beklemtoon word nie.

Selfontdekte kennis word nie summier verwerp nie. Selfontdekking van kennis impliseer aanvaarding en mede-eienaarskap van daardie kennis deurdat die verstandelike prosessering in die generering van daardie kennis die leerder se eie is; nie iemand anders s'n nie. Die leerder se voorkeurmodaliteit, kognisie, en eie verstandelike vermoë word ingespan. Soos wat konstruktivisme en Gardiner se teorie interafhanklik van mekaar is, net so kan aksiologie en epistemologie nie van mekaar geskei word nie. Die twee konsepte komplementeer mekaar. Konstruktivisme beklemtoon en erken diversiteit en dit impliseer erkenning van multi-leer-modaliteite (Cilliers, 1998:41).

Leerders as aktiewe deelnemers in die leerproses kom vanuit verskillende agtergronde met verskillende waardes en lewensbeskouings (Donald *et al.*, 1997:40). In hierdie opsig is dit baie belangrik, vernameklik in 'n multi-kulturele opset, dat opvoeders kennis dra van daardie waardes wat vir die leerders belangrik is. Sensitiwiteit kan voordelig aangewend word mits die opvoeder deelnemend en toeganklik is om die kulturele en religieuse waardes van leerders te respekteer. McCown *et al.*, (1996:127) wys op die volgende:

“Therefore, (educators) it is important for you to be aware of your own personal and cultural values and identity and how these affect your actions in the classroom.”

Dit gebeur baie maklik dat opvoeders onnadenkend en onsensitief is wanneer selfgerigte- en reflekerende leer ter sprake is, vernameklik vanuit 'n sosio-sosiale perspektief. Om leerders se vermoë te onderskat, is seker een van die grootste flaters wat opvoeders kan begaan. Dit sal egter voordeliger vir opvoeders wees en tot voordeel van die leerders, om die verband tussen die aksiologiese en epistemologiese tersaaklikheid te verstaan. Dan eers sal opvoeders in 'n posisie

wees om te begryp watter rol konstruktivisme in die leerproses speel, soos verklaar deur Poplin (1988:402):

“...it describes the learning process in terms of the construction of new knowledge through the process of transformation and self-regulation.”

Die uniekheid van 'n leerder-gesentreerde onderwysbenadering lê juis daarin dat dit enersyds die land tot sosio-ekonomiese voordeel behoort te strek (Spady, 1994:28) en andersyds die leerders tot hoër intellektuele vlakke help ontwikkel (Engelbrecht et al., 1999:6). Dit is moontlik omdat die klem verskuif na groter leerder-outonomieit (Burke, 1995:42) waarbinne selfregulerende leer (Monteith, 1990:453) en kritiese denke aangemoedig word.

2.8.3 Kritiese teorie

Die kritiese teorie strew na die emansipasie van die individu en die gemeenskap (Steyn & Wilkinson, 1998:204). Die beweegrede agter kritiese teorie moet eerder (in hierdie verband) as 'n kritiese denkingesteldheid/kritiese denke geïnterpreteer word. In die beskouing van die kritiese teorie val die fokus op die bevraagtekening van die bestaande werks- en denkwyse (Audi, 1996:170). Sodoende word die beperkings en oorsake van menslike lyding uit die weg geruim. Die vraag kom onmiddellik op watter ingesteldhede en vaardighede die leerders benodig om instrumenteel in die hervormingsproses te wees.

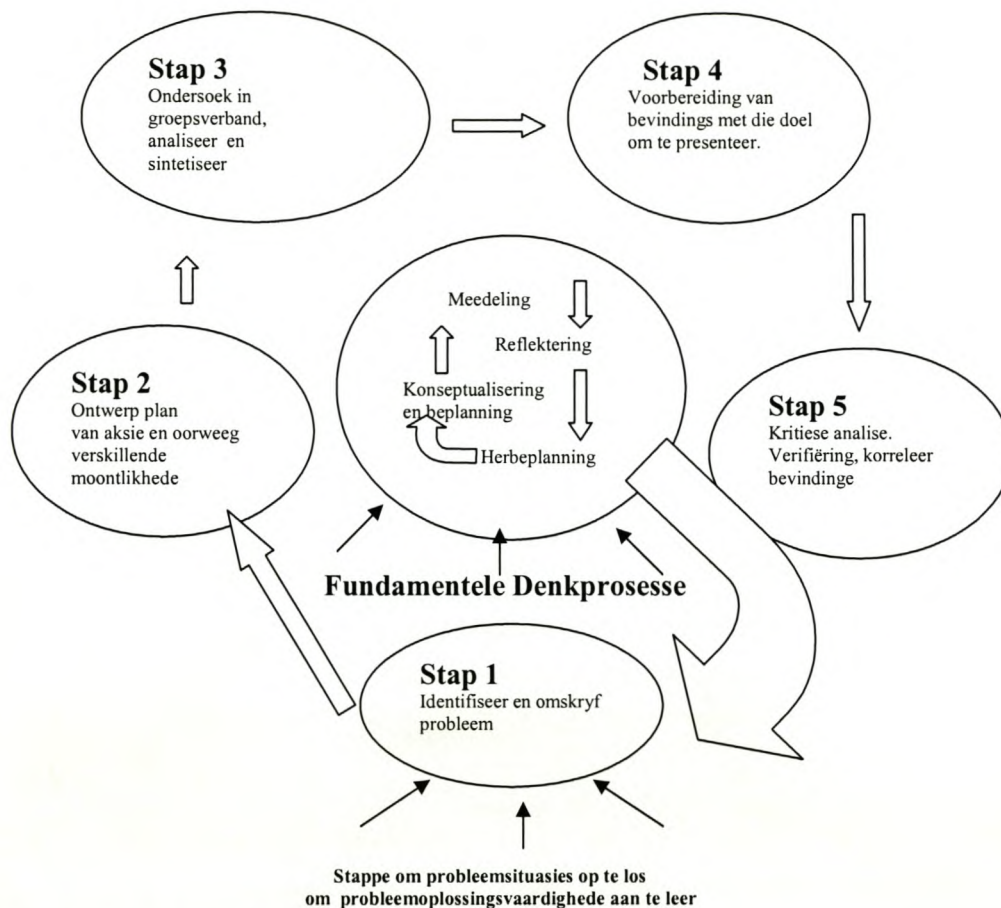
Leer, soos weerspieël deur die werke van Ausubel, Bruner, Gagne en Flavell (Monteith, 1990:453-454) is as komponent noodsaaklik om 'n kritiese denkende leerder as uitkoms te hê. Eers wanneer leerders die geleentheid gegun word om hulle eie skema aan te wend om komplekse inligting te verwerk, is daar sprake van kritiese denke en die stimulering daarvan (Slavin, 1994:44; Hergenham in Cilliers, 1996:344).

Kritiese denke impliseer nie die reprodusering van feite en kennis nie. Dit is denke wat 'n nuwe perspektief bring, met ander woorde denke wat produktief is in die skep van nuwe betekenisvolle konsepte. 'n Definitiewe onderskeid word getref tussen lae vlakke van denke (herroep van kennis) en hoë denk-aktiwiteite. Hoë denkorde-aktiwiteite stel die leerders in staat om in komplekse situasies rekenskap van hulself te gee. Dit is sulke situasies waarin hulle, in die werksplek, rekenskap van hulself moet gee (vergelyk Samuels soos in Cilliers, 1996:1:4).

Die besprekingsdokumente van UGO beklemtoon die verwerwing van die vaardigheid om 'n kritiese ingesteldheid te openbaar. Van die Kritieke Uitkomst beklemtoon *insameling, analisering, organisering en kritiese evaluering van inligting*, aldus die Departement van Nasionale Opvoeding (in K2005 Beleidsdokument, 1997:10). Die vermoë om probleme op te los word al belangriker. Skole moet daarop ingestel wees om die leerders se kritiese ingesteldhede te stimuleer, hulself te organiseer en die leerders met relevante leerinhoud te konfronteer om probleme op te los. Dryden en Vos (1994:181) het bevind dat die gemiddelde student met ongeveer 2 600 toetse, eksamens en opdragte gekonfronteer was teen die tyd dat hy/sy klaar studeer het. Die regte- antwoord-sindroom word sodoende in die leerder se denke gegraveer. Die gevaar bestaan dat, wanneer daar verwag word dat net die regte antwoord elke keer gegee sal word, die leerder nie verder dink wanneer en hoe hy/sy by die antwoord uitgekóm het nie.

Onderstaande illustrasie dien as raamwerk vir die insameling, organisering en evaluering van inligting (vergelyk Committee on Teacher Education Policy, 1996:19-23) en kan met vrug in UGO aangewend word.

FIGUUR 2.1: SKEMATIESE VOORSTELLING VIR DIE INSAMELING, ORGANISERING EN EVALUERINGS VAN INLIGTING



Bron: Jones, B., Rasmussen, C., Moffitt, C. 1997:74)

2.8.4 Pragmatiek

Ozmon en Craver (1995:121) voer aan *pragmatiek* is 'n filosofie wat die mens aanmoedig : “ ... to seek out the processes and do the things that work best to help us achieve desirable end ...”.

In wese kom dit daarop neer dat daardie dinge wat die mens tot voordeel strek, aangewend behoort te word om sy doel te bereik. Audi (1996:38) omskryf pragmatiek as:

“ .. a philosophy that stresses the relation of theory praxis and takes the continuity of experience and nature as revealed through the outcome of directed action as the starting point of reflection.”

Die formulering van die Kritieke Uitkomste in die besprekingsdokumente (1996 en 1997) stel dit duidelik wat leerders in staat moet wees om te kan doen aan die einde van ’n leerervaring. Die Departement van Nasionale Onderwys (K2005 Beleidsdokument, 1999:10) omskryf die verwagting soos volg in die vorm van Kritieke Uitkoms 3:

“Leerders ... hulself en hulle aktiwiteite op ’n verantwoordelike wyse organiseer.”

Die beginsels wat pragmatiek onderlê, skep ’n bevorderlike klimaat waarbinne selfgerigte leer, ’n reflekerende werkswyse en koöperatiewe werkswyses en leer kan floreer. UGO vereis selfaanspreeklikheid en ’n verantwoordelikheid van die leerders om vir hulle eie leer verantwoordelik te wees (Van der Horst & McDonald, 1997:110-111).

“... **directed action** ...” (Audi, 1996:38) en “... **doel te bereik** ...” impliseer meer as wat op die oog af voorkom. Om die doel te bereik (Steyn & Wilkinson, 1998:203) vra baie meer as om net bloot onderskeid te tref tussen “die kurrikulum en die leerder”. Die K2005- raamwerk gee rigting aan vir leerders om lewenslange leerders te word om sodoende sekere doelwitte in die lewe te bereik deur die verwerwing van vaardighede. ’n Aanvullende perspektief van die kurrikulum-waarde word soos volg deur Van der Horst (1996:6) gestel:

“..developing a thinking, problem-solving citizen who will be empowered to participate in the development of the country in an active and productive way.”

Die impetus in ’n UGO is om onderrigprogramme uit te werk wat toekomsgeoriënteerd is, met die klem op die verwerwing van vaardighede, gesindhede, waardes en houdings. In ’n kriteriumgedrewe benadering is dit nie altyd so maklik nie omdat verskillende interpretasies heelwat kontroversie tot gevolg het. Daarom is dit baie belangrik dat daar definitiewe riglyne (uitkomste) in werking moet wees. Die volgende vyf leerder-uitkomste is in 1990 (Spady,

1994:115-116) deur die Strategic Planning Committee, onder leiding van superintendent David Hartenbach, vir die Noord-Amerikaanse distrikte saamgestel: (Dit is interessant om daarop te let hoeveel ooreenkomste daar met die Suid-Afrikaanse Kritieke Uitkomst is).

2.8.4.1 Self-gerigte leerder

Met hierdie term word die leerder beskryf wat:

- Doelwitte en prioriteite stel;
- Eie vordering kan bestuur en evalueer;
- Opsies en geleenthede kan skep;
- Verantwoordelikheid vir optrede aanvaar;
- Positiewe visie vir self en die toekoms struktureer.

2.8.4.2 Lid van 'n groep, wat:

- Groep en eie vordering kan bestuur en evalueer;
- Groep se funksionering kan evalueer en bestuur;
- Interaktiewe kommunikasie demonstreer en aanmoedig;
- Konsidererend wees en empatie openbaar.

2.8.4.3 Kritiese denker, wat:

- Inligting verwerk, dit evalueer en assessee;
- Inligting intergreer en in verskillende kontekste toepas;
- Verskillende denkstrategieë toepas om komplekse situasies op te los;
- Kreatiewe oplossings aan die hand van akkurate denkprosesse genereer.

2.8.4.4 Lid van 'n gemeenskap, wat:

- Kennis van eie gemeenskap openbaar;
- Gewilligheid en gemeenskapsbetrokkenheid openbaar;
- Gemeenskapsvoortgang as prioriteit sal stel.

2.8.4.5 Produsent van kwaliteit, wat:

- Beskikbare hulpbronne identifiseer en aanwend;

- Produsering van hulpbronne vir vooruitgang;
- Presies sal weet watter hulpbron waar benodig en aangewend kan word;
- Podukte van hoogstaande gehalte sal vervaardig;
- Onafhanklikheid en selfstandigheid sal aanmoedig en nastreef.

Bogenoemde leerder-uitkomst word nie woord vir woord in die Suid-Afrikaanse Kritieke Uitkomst opgeteken nie, maar kan daarin nagespeur word. Die 12 Kritieke Uitkomst (Spady & Schlebusch, 1999:62) kan basies in drie kategorieë opverdeel word, soos wat die onderstaande raamwerk illustreer:

TABEL 2.2 GROEPERING VAN DIE KRITIEKE UITKOMSTE

<u>Groepering van die Kritieke Uitkomste</u>	
<u>Kategorie 1</u>	Vervulling van lewensverantwoordelikhede
Kritieke Uitkoms 3 Verantwoordelike self-bestuur 6 & 9 Verantwoordelikheid teenoor mede- landsburgers en natuur 11 Verkenning van opvoedkundige en beroepsgeleenthede 12. Ontwikkeling van entrepreneurskap	
<u>Kategorie 2</u>	Komplekse vaardighede
Kritieke Uitkoms 1 & 4 Probleme identifiseer en inligting insamel 2 Effektiewe spanwerk en samewerking 5 Effektiewe kommunikasie	
<u>Kategorie 3</u>	Prosessering en gevoelsvaardighede
Kritieke Uitkoms 7. Lateraal en sistemiese denke 8. Effektiewe leerstrategieë 10. Kulturele en estetiese sensitiwiteit	

Bron: Spady & Schlebusch 1999:62

Dit kom dus voor asof die verwagtinge (van K2005) soos uiteengesit in bogenoemde duidelik uitspel watter ingesteldhede, kennis en vaardighede die leerders moet openbaar.

2.9 TEORETIESE RAAMWERK VAN ENKELE LEERTEORIEË

Dit gaan een van die grootste uitdagings wees om nie K2005 te kontamineer deur dit te verwar met vorige onderwysbenaderings nie.

Vorige eksamengedrewe onderwys-benaderings het hoofsaaklik gefokus op twee “intelligensies” naamlik die “logies-matematiese intelligensie” en die “linguistiese intelligensie” (Dryden en Vos, 1994:95). Die leerders was hoofsaaklik gekonfronteer met vraestelle waarin hulle bewerkings- en skryfvermoë getoets was.

In die proses is leerders se “ander” intelligensies en leerders met “ander” intelligensies (Ormrod, 1995:134) verontreg deurdat daar nie voorsiening gemaak was vir hulle voorkeurmodaliteite nie. K2005 maak sodanige werkswyse ‘n praktyk van die “verlede”. Die diverse leerder word as ‘n uniekheid beskou, derhalwe veronderstel ons dat ‘n unieke stelsel daardie leerder moet onderhou en verder ontwikkel.

Dit is immers bekend dat alle leerders nie dieselfde leerstyl het nie (Dryden en Vos, 1994: 95; McCown *et al.*, 1996:140; Sternberg, 1990: 367; Slavin, 1994:135). Sommige leer deur te lees, ander leer die beste in groepe terwyl ander leer terwyl hulle speel.

Opvoeders sal uit die aard hiervan die verband tussen leer, onderrig en denke weer moet ondersoek (McCown *et al.*, 1996:140) en hulle klaskamerpraktyke aanpas. Geen opvoeder kan op ‘n gegewe tydstip so onderrig dat alle leerders se leerstyle gelyktydig geakkommodeer word nie. Dit is egter moontlik om ‘n skoolkurrikulum te ontwerp waarin die verskillende leerstyle akkommodeer word. Om so ‘n kurrikulum te konstrueer behoort van die volgende leerteorieë kennis geneem word:

- Leer en Behaviorisme
- Sosiale Kognitiewe Teorie
- Kognitiewe Teorie

2.9.1 Historiese agtergrond

Opvoedkundiges en sielkundiges het reeds vanaf die vroegste tye probeer om die verband tussen leer en denke te ondersoek. “*Introspeksie*” (Ormrod, 1995:233) was aanvanklik as metode gebruik. Hiervolgens is kliënte deur sielkundiges aangesê om te sê wat “in hulle gedagtes aangaan, en waarom hulle dink.”

In die begin van die 1900’s het sielkundiges, onder andere Watson en Tolman (in Ormrod, 1995:233) die betroubaarheid van “introspeksie” bevraagteken deur die wetenskaplikheid en objektiwiteit van die werkswyse onder die soeklig te plaas. Watson (in Ormrod, 1995:233) stel sy verweer as volg:

“..... in order to study learning in an objective, scientific manner, theorists must focus on two things that can be observed more specifically, on people’s behaviors (**responses**) and on the environmental events (**stimuli**) that precede and follow those responses.”

2.9.1.1 Die Behavioristiese leerteorie

Behaviorisme het sodoende sy beslag gekry. Hiervolgens word gedrag verklaar in terme van dit wat waargeneem en gemeet word. “Leer” volgens die behavioristiese beskouing word beskou as die somtotaal (produk) van die individu se interaksie met sy omgewing (Klein, 1991:22). In die behavioristiese leerbeskouing het Piaget en Vygotsky waardevolle bydraes gelewer. Al twee beklemtoon die rol van die omgewing en hoe die omgewingsinvloede die leerproses beïnvloed. Hulle neem dit ’n stap verder deur te fokus op die rol wat denke speel tydens die leerproses. Alhoewel hulle onderskeie teorieë uiteenlopend van aard is (McCown et al., 1996:41-47; Cilliers, 1998:76) huldig die navorser die standpunt dat daar eerder gefokus word op hulle onderskeie bydraes eerder as die verskille.

Oor die jare heen het dit duidelik geword dat behaviorisme nie alleen voldoende uitklaring bied hoe die leerproses plaasvind nie.

Gedurende die sestiger jare het twee alternatiewe perspektiewe, te wete die inligtingprosessering teorie (Klein, 1991:339; Ormrod, 1995:305-358) en die sosiale kognitiewe teorie (McCown *et al.*, 1996:245; Engelbrecht *et al.*, 1996:288; Ormrod, 1995:271-300) prominensie verleen aan die behavioristiese siening van leer.

2.9.1.2 Inligtingprosesseringteorie

Hierdie teorie ondersoek nie net die verband tussen die stimuli en respons nie, maar probeer vasstel **wat vind plaas wanneer mense leer**.

Volgens die inligtingprosesserings teorie word die verband tussen leer en die gepaardgaande gedrag in terme van die interne kognitiewe prosesse ondersoek (Ormrod, 1995:233, 305-358). Die ondersoek behels 'n klemverskuiwing vanaf die verband tussen stimuli en respons, na die fokus **op die aard van die proses** wanneer nuwe kennis en vaardighede aangeleer word.

2.9.1.3 Die sosiale kognitiewe teorie

Volgens hierdie teorie leer mense nie op hulle eie nie. Die response wat ander openbaar en wat die individu waarneem, dra tot die leerproses by. Leer word volgens hierdie teorie as 'n interaktiewe proses beskou.

Nie een enkele leerteorie bied 'n volledige uitklaring van die leerproses nie. Dit is voordeliger om eerder die drie as 'n eenheid te beskou en te probeer vasstel watter bydra elkeen lewer.

2.9.2 Die Behavioristiese leerteorie en UGO

Verskillende behavioristiese teorieë het oor die jare hulle verskyning gemaak. Waar "leer" ter sprake is, kan die behavioristiese leerteorie nie geignoreer word nie. Hoe dit in UGO geïnterpreteer en toegepas word behoort liewer ondersoek te word, eerder as om die tekortkominge van die teorie te ondersoek.

Ten spyte van die onderlinge verskille van die teoretiese aannames, is die volgende beginsels kenmerkend van die behavioristiese leerteorie (Ormrod, 1995:234):

- Die leerder se gedrag is die gevolg van die invloed van die omgewing;
- Leer word verklaar in terme van dit wat waargeneem word, as die produk van die wisselwerking tussen stimuli en respons;
- Leer behels die verandering in gedrag wat oort, waarneembaar en meetbaar is;
- Leerders leer hoofsaaklik op dieselfde wyse.

“Leer” en “intelligente gedrag” is twee konsepte wat integraal verweef is in UGO. Die verskillende leerteorieë (behaviorisme, kognitief, humanisme en sosiale leer) het almal “leer” en die “verandering van gedrag” ten doel. Hoe dit plaasvind en op watter aannames dit berus, het egter oor die jare vele besprekings uitgelok. In hierdie verband is die teorieë soos wat dit in UGO reflekteer, geen uitsondering nie.

2.9.2.1 Behavioristiese aannames en UGO

Daar is beslis behavioristiese aannames (McCown, *et.al.*, 1996:194-195) wat in UGO figureer en wat daartoe bydra om die verband **tussen leer en onderrig** te versterk.

- Leer kan op verskillende maniere plaasvind, somtyds intensioneel; ander tye onbewustelik (Slavin, 1994:153). Hierdie aanname moenie verwar word met “alle mense leer dieselfde” nie (Ormrod, 1995:234);
- Wend positiewe versterkers aan (Cilliers, 1996:263), al is dit in die vorm van ’n kompliment om verdere sukses te bewerkstellig;
- *Hoë verwagtinge (high expectations)* (Spady, 1994:16) is ’n voorbeeld van ’n positiewe versterker. Laat leerders toe om periodiek hulle eie versterkers te selekteer (McCown *et al.*, 1996:195);

- Deur van behavioristiese beginsels gebruik te maak kan opvoeders die konteks bepaal waarbinne leer plaasvind (McCown *et al.*, 1996:194). Die onus rus op die opvoeder om te besluit watter leeraktiwiteite koöperatief of individueel van aard gaan wees (McCown *et al.*, 1996:194), en sal gekies word met inagneming van die verskillende leerders se behoeftes;
- Besluit vooraf op die doelstelling waarop gefokus sal word. In hierdie geval dien die uitkomst as die fokus. Leeruitkomst (McCown *et al.*, 1996:356-357; Ormrod, 1995:422-423) dui die leerstof aan en gee 'n aanduiding van watter kennis, vaardighede, waardes en houdings leerders moet kan demonstreer;
- Hou die leerders se behoeftes in gedagte en pas die prosedure en klaskamer-praktyke aan om alle leerders te akkommodeer. Maak gedurig aanpassings (McCown *et al.*, 1996:195).

2.9.3 Sosiale kognitiewe leerteorie en UGO

Volgens die sosiale kognitiewe teorie vind leer op verskillende maniere plaas. Leerders leer akademiese, sosiale en motoriese vaardighede aan deur opvoeders, ouers, mede-leerders en selfs diere dop te hou. Behalwe dat hulle leer, word hulle terselfdertyd toenemend bewus gemaak van watter gedragspatrone bevorderlik is om suksesvol te wees en watter nie sukses waarborg nie.

2.9.3.1 Sosiale kognitiewe teoretiese aannames en UGO

Die behavioriste (Ormrod, 1995:271) beskryf *leer* as die produk van 'n reaksie, of die respons op 'n stimulus (klassikale kondisionering);

of

Leer (operasionele kondisionering) is die produk van vorige response (ervaring) wat deur probeer en tref gemanupuleer en versterk word.

In kontras hiermee berus die sosiale kognitiewe leerteorie op die volgende aannames (Ormrod, 1995):

- Leer vind plaas deur *observasie*;
- Leer is 'n *innerlike proses* wat verandering in gedrag bewerkstellig. Die teendeel dat daar moontlik geen verandering in gedrag plaasvind nie, is ook waar;
- *Kognisie* en *kognitiewe prosesse* speel 'n rol in wat geleer word, en hoe geleer word;
- *Gedragmodifikasie* en die *demonstrasie van positiewe gedrag* word gerig deur die stel van bepaalde doelwitte;
- Verandering in kognitiewe prosesse en gedragmodifikasie is *selfregulerend* van aard. Mediasie kan die verandering positief stimuleer en aanhelp.

Bogenoemde aannames strook geheel en al met die sosiaal kognitiewe teorie waar leer as 'n geestesproses beskou word wat nie altyd waarneembaar is nie (Ormrod, 1995:301). Aktiewe mediëring word as instrument gebruik om die leerder as 'n oop kognitiewe stelsel vanaf 'n lae kognitiewe denkontwikkelingsvlak na 'n hoër denkontwikkelingsvlak te laat ontwikkel. Hierdie aanname is versoenbaar met Feuerstein (in Blanckenberg, 1998a) se argument waarvolgens intelligensie modifiseerbaar is.

Volgens die sosiale kognitiewe teorie wil dit dus voorkom of die diverse leerder sowel as die hulpbehoewende leerder se huidige ontwikkelingstatus nie as basis vir toekomsprojeksies gebruik word nie. Elke leerder is dus veranderbaar. UGO is nie voorskriftelik oor watter benaderings gevolg moet word om lees-, skryf-, denk-, leer- en rekenvaardighede te onderrig nie. Enige modifikasie geskied aan die hand van die leerders se behoefte.

Die strukturering van die leerprogramme waarin bogenoemde vaardighede aangeleer word, moet van so 'n aard wees dat dit aanpasbaar is om die leerders se behoeftes aan te spreek (Engelbrecht *et al.*, 1999:76; WKOD, 2000:42ii).

2.9.4 Die inligtingprosesseringsteorie en UGO

Soos in die geval van die sosiale kognitiewe teorie, is die veronderstelling dat leer beïnvloed word deur hoe die leerder dink asook deur hoe die kognitiewe prosesse uitgevoer word (Ormrod, 1995:307).

K2005 plaas 'n hoë premie op die prosessering van inligting (met die leerders as aktiewe deelnemers) asook die wyse waarop die inligting geprosesseer word. Die *Committee on Teacher Education Policy*, 1996 (in Cilliers, 1998:134) postuleer die belangrikheid van inligtingprosessering soos volg: “... *employ methods which encourage the child to engage in creative and innovative activities...*”.

Dit strook met die gedagte soos gepostuleer deur Donald *et al.*, (1997:40): “... *knowledge is not passively received...*”.

Die inligtingprosesseringsteorie berus op die volgende aannames (Ormrod, 1995:307) en figureer sterk in UGO.

2.9.4.1 Inligtingprosessering-aannames en UGO

- Kognitiewe prosesse speel 'n belangrike rol in wat geleer word en hoe leer plaasvind (vergelyk McCown *et al.*, 1996:207);
- Leer is 'n innerlike proses en mag moontlik verandering in gedrag bewerkstellig (vergelyk Kozulin en Presseisen in Cilliers, 1998:75).
- Waarneming hoe 'n persoon iets doen of op stimuli reageer, mag 'n invloed op die waarnemer se kognitiewe prosessering uitoefen (vergelyk Engelbrecht *et al.*, 1996:288; McCown *et al.*, 1996:254).
- Die individu is aktief betrokke by sy eie leer (vergelyk Feuerstein *et al.*, 1994:375);

- Leerders is selektief in wat hulle leer en prosesseer (vergelyk Rief *et al.*, 1996:16-17; Howe, 1999:30);
- Die individu maak sy eie afleidings van gebeure in die omgewing (vergelyk Feuerstein *et al.*, 1994:138-140; Vygotsky in Cilliers, 1996:256).

Die vier kragbeginsels van UGO (Spady, 1994:10-14; WKOD, 2000:43-44) kan alleenlik tot voordeel van die leerder strek mits die inligtingprosesseringssteorie deel uitmaak van die opvoeder se rasionaal wanneer mediasie en leer ter sprake is.

Modellering (McCown, 1996:245-254) en *konstruktivisme* (Cilliers, 1996:256; McCown *et al.*, 1996:236; Steyn & Wilkinson, 1998:201-203) is ideale kognitiewe strategieë wat sterk in die inligtingprosesseringssteorie figureer.

Volgens die konstruktivistiese aanname verwerk die leerder (komplekse) inligting en heg betekenis daaraan volgens sy eie skema (Cilliers, 1996:256; McCown *et al.*, 1996:236). Deur iemand anders na te boots of om 'n demonstrasie te aanskou, konstrueer die leerder konsepte afgelei van dit wat hy/sy gesien het. Elke leerder het sy eie skema, en enige geestesprosesserings vind plaas na aanleiding van die groepering van gebeure en ervarings deurdat die leerder stimuli assimileer en akkommodeer. Opvoeders moet versigtig wees wanneer hulle modellering as 'n strategie gebruik. 'n Negatiewe stimulus (handeling) kan 'n groot impak op die leerder se ontwikkeling hê, aldus Bronfenbrenner (in Cilliers, 1996:256).

Omdat die navorser die inligtingprosesseringssteorie as 'n kulminasie van die verskillende leerteorieë in K2005 beskou, word 'n volledige uiteensetting van die aannames getabuleer (vergelyk bladsy 49) en met die praktiese (opvoedkundige) implikasie in verband gebring.

Groepwerk as 'n leerstelsel met **sosiaal-pedagogiese** waarde (Park in Smith en Jordaan, 1999) bied 'n uitstekende konteks waarbinne kennis gekonstrueer kan word (Stainback & Stainback, 1992:121-128). Benewens die voordele wat dit vir kognitiewe ontwikkeling inhou, is groepwerk (Stainback & Stainback, 1992:57-60; McCown *et al.*, 1995:47) ideaal om intersubjektiwiteit te bevorder (waarvolgens die leerders 'n gesamentlike oplossing vir 'n probleem probeer vind).

2.10 ENKELE LEERTEORETIESE IMPLIKASIES

Enkele UGO-implikasies waarmee rekening gehou moet word, is die volgende:

- Die skoolkurrikulum moet aangepas word om in die behoeftes van alle leerders te voorsien;
- Individuele behoeftes van alle leerders moet op 'n spesifieke manier aandag kry;
- Skoolorganisasie en onderwysmetodiek moet aangepas word om in al die leerders se behoeftes te voorsien;
- Assesseringsbenaderings moet verander;
- Opleiding en indiensopleiding vir opvoeders is nodig;
- Onderrigprogramme moet voortdurend gemonitor en aangepas word;
- Skoolgeboue moet aangepas word om in die leerders se behoeftes te voorsien;
- Groter ouer- en gemeenskapsdeelname in opvoeding is nodig;
- Die leerders moet onderrig word en nie die kurrikulum nie.

Benewens bogenoemde implikasies moet opvoeders ook telkens hulle leerderbeskouing in ag neem. Omdat UGO leerder-gesentreer is, behoort die volgende by te dra tot die skep van 'n leervriendelike en bevorderlike klimaat waarbinne elke leerder se leerpotensiaal optimaal kan ontwikkel (Cilliers, 1998: 8-10):

- Die opvoeder moet die **uniekheid** van elke leerder erken en respekteer. Dit beteken onder andere dat verskille erken en gerespekteer moet word: verskille in ryppwordingstempo; verskille ten opsigte van kognitiewe potensiaal; verskille in temperament en verskille ten opsigte van kultuur.
- Die opvoeder moet die **totaliteit** van elke leerder erken en uitbou.

Die leerder is meer as net kennis – die dinamiese interverweeftheid beteken dat elke dimensie 'n impak op die ander kan hê.

Dit sluit aan by die **ekosistemiese** perspektief op menswees waar die leerder as unieke wese in sy sosiale konteks beskou word (McCown, *et al.*, 1996:27). Donald *et al.*, (1997:34; vergelyk Naicker, 1999:23) verwoord die verband tussen die leerder en sy omgewing soos volg:

“The ecosystemic approach has evolved out of a blend of ecological and systems theories. Its main concern is to show how people and groups at different levels of the social context are linked in dynamic, interdependent and interacting relationships.”

- Elke leerder **kan verander en ontwikkel**. Geen leerder is staties of voltooid nie. Die Israelse sielkundige Reuven Feuerstein (in Cilliers, 1999:9) het hierdie waarheid by geleentheid soos volg verwoord:

“Change is the most stable characteristic of human beings.”

- Elke leerder is **meer as wat die opvoeder of hy-/syself kan waarneem**. Opvoeders is egter dikwels geneig om leerders te etiketteer op grond van hulle waarnemings (bv. huislike omstandighede, IK, kultuurgroep, ens.).
- Geen leerder is 'n **produk van oorerwing en/of omgewing nie**. Dit mag egter moontlik as determinant(e) 'n invloed op die leerder uitoefen.
- Elke leerder het 'n **relatief onbeperkte potensiaal**. Hierdie implikasie is strydig met die beskouing by baie opvoeders dat leerders eerder beperkte potensiaal het, dat die potensiaal staties is, en volledig gemeet kan word deur bv. 'n IK-toets.
- Die kern van persoonlikheid is **selfbeeld**. Selfbeeld speel 'n belangrike rol in die optimalisering van kognitiewe potensiaal en gevolglik akademiese prestasies.

As gevolg van die samestelling van die Suid-Afrikaanse onderwysbestel voor 1994, waar hoofstroomonderwys en spesialiseringsonderwys twee aparte onderwysbenaderings was, is aanpassings gemaak om alle leerders aan 'n enkele kurrikulum bloot te stel. Goeie vordering is reeds in hierdie verband gemaak. Vir die opvoeder is die uitdaging soveel groter omdat dit nou sy/haar verantwoordelikheid is om toe te sien dat geen leerder verontreg word nie. Dit staan opvoeders vry om, nadat hulle die verskillende leerteorieë se beginsels vergelyk het, self die inligtingprosesseringsteorie met die onderrigprogram in verband te bring. Onderstaande tabel sal hopelik in hierdie verband help.

TABEL 2.3 AANNAMES EN OPVOEDKUNDIGE IMPLIKASIES

Aanname	Opvoedkundige implikasie
<ul style="list-style-type: none"> • Invloede op kognitiewe prosesse 	- Wat leerders leer, is nie noodwendig die produk van die inligting waaraan hulle blootgestel was nie; dit is die kwaliteit van die geestesprosessering.
<ul style="list-style-type: none"> • Leer is 'n innerlike proses 	- Skep geleenthede vir die leerders om bewyse van leer te lewer.
<ul style="list-style-type: none"> • Ondersoek die verband tussen gedrag en inligtingprosessering 	- Observeer vir aanduidings wat dui op moontlike kognitiewe agterstande.
<ul style="list-style-type: none"> • Erken die uniekheid van elke leerder 	- Wees bewus van die verskillende leer- en denkstyle van leerders.
<ul style="list-style-type: none"> • Aktiewe betrokkenheid in die leerproses 	- Moedig leerders aan om te reflekteer en na te dink en ontwikkel effektiewe leer-, denk- en studiestrategieë.
<ul style="list-style-type: none"> • Wees selektief in wat geleer word. Mense is selektief in wat hulle leer. 	- Alles kan nie geleer word nie. Sê wat belangrik is en geleer moet word.
<ul style="list-style-type: none"> • Elkeen maak sy eie afleidings. 	- Maak seker of leerders se interpretasies van die inligting korrek is voordat hulle met die bewerking daarvan begin wat inligtingprosessering impliseer.

Bron: Ormrod 1995:311

In die laat 1980's het die idee van nasionale standaarde vir die Suid-Afrikaanse onderwys en opleiding toenemend momentum gekry. Die gedagte is aangehits deur verandering wat in opvoedingskringe plaasgevind het om die skoolstelsel bekwaam te maak en te organiseer om leerders vir die 21ste eeu voor te berei, aldus Hall (soos in Cilliers, 1998:132). Om hierin te slaag, moes die kurrikulum aangepas word en die gepaardgaande onderwyspraktyke ondersoek word.

2.11 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die teoretiese begronding van UGO verken. Dit kom duidelik na vore dat UGO nie 'n toevallige onderwysbenadering is wat onderwyspraktyke vereis wat op toeval berus nie. Die blote feit dat verskillende leerteorieë as die basis vir lewenslange en toegepaste leer is, is rede genoeg waarom elke leerder suksesvol kan wees. Elke individu se uniekheid word erken. Hierdie beskouing (individualiteit) is die eerste stap in die ontwikkeling van denke. Deur elke leerder se uniekheid te erken, word die hoeksteen vir inklusiewe en kognitiewe opvoeding gelê. Die onderrig van denke noodsaak dat opvoeders voortdurend moet reflekteer omdat leerders nie almal eenders op stimuli reageer nie. Leerders kom uit verskillende agtergronde, elkeen met sy eie persepsie, waardes en houdings. 'n Onderrigpraktyk vir die diverse leerder vereis 'n onderrigstyl en 'n metodologie wat assessering moontlik maak. Hoofstuk 3 verken by wyse van 'n literatuurstudie die verband tussen UGO, K2005 en kognitiewe opvoeding, asook die voordele wat dit vir die diverse leerder inhou.

HOOFSTUK 3

LITERATUURSTUDIE

3.1 LITERATUURSTUDIE VAN KOGNITIEWE OPVOEDING EN DIE SKAKEL MET UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS

3.1.1 Inleiding

Opvoedkundiges is deel van 'n groep wetenskaplikes wat bemagtiging en verwerwing van vaardighede beklemtoon om sin te maak en betekenis te verleen aan dit wat die mens ervaar. Sommige van die handeling is eenvoudige, diskrete prosedures wat as *vaardighede* bekend staan. Die komplekser en moeiliker prosesse is *strategieë*. Laasgenoemde sluit probleem-oplossing, besluitneming en konseptualisering in (Beyer, 1988:56-57). Bogenoemde beginsels se belangrikheid, asook die rol wat hulle in UGO speel, sal in die loop van hierdie studie ontvou.

In hierdie hoofstuk word die volgende ondersoek:

- Die rol en belang van *kognitiewe opvoeding* in UGO;
- *K2005 as raamwerk vir UGO en kognitiewe opvoeding* en hoe dit met mekaar korreleer tot voordeel van die diverse leerder.

Uit bostaande kan 'n sintese gemaak word wat in die Suid-Afrikaanse konteks van toepassing sal wees.

3.2 KOGNITIEWE OPVOEDING

Die kognitiewe revolusie in leerteorieë en die opvoedkundige sielkunde, soos tans volgens die meeste Amerikaanse sielkundiges en opvoeders omskryf, het dramatise veranderings in die algemene opvatting van kinderontwikkeling en leer teweeg gebring, gevolglik verskuif die fokus

na die ontwikkeling van die leerder se vermoë om inligting tot kennis te verwerk (Monteith, 1990:456).

Die winde van veranderinge het Suid-Afrika ook getref. In vergelyking met Suid-Amerika, Brittanje en die meeste Europese lande, is kognitiewe opvoeding in Suid-Afrika nog in sy kinderstadium (Engelbrecht *et al.*, 1996:161).

Die verandering behels die wegdoen van 'n inhoudgedrewe kurrikulum en die implementering van 'n kriterium-gedrewe kurrikulum (NCSNET, 1997:48, 49,73,118, 121,124; Engelbrecht *et al.*, 1999:76; McCown *et al.*, 1996:47-49).

3.2.1 Fokus van kognitiewe opvoeding

Kognitiewe opvoeding het te make met die ontwikkeling van leerders se intellektuele vermoëns in verhouding tot hulle emosionele en fisiese ontwikkeling volgens Topham (in Cilliers, 1996:15).

Aangesien kognitiewe opvoeding 'n integrale deel van K2005 is, val die klem op die **kurrikulum, onderwyspraktyk** en die **prosessering van inligting** (Cilliers, 1996:15) in verhouding tot die leerder en sy behoefte. As motivering hiervoor word die noue verwantskap tussen kognitiewe opvoeding en inklusiewe onderwys aangevoer en behoort opvoeders eers hulle eie onderwysbeskouing, onderwyspraktyke, sterk- en swakpunte in oënskou te neem. Garner se postulering van veelvoudige intelligensies en die optimalisering van kognitiewe potensiaal, onderstreep die belangrikheid van outentieke klaskamerpraktyke wat daarop ingestel is om leerder-diversiteit te akkommodeer (Ormrod, 1995:134-137). Daar moet veral gelet word op keuses wat gemaak word, opsies wat uitgeoefen word en die aanwending van onderrigstrategieë en tegnieke.

Naude en Van der Westhuizen (in Engelbrecht *et al.*, 1996:162) omskryf die doelwit van kognitiewe opvoeding as “.. *aims at developing independent, critical, thinking learners-individuals who are aware of power issues in society...*” wat duidelik ooreenstem met die omskrywing van Steyn en Wilkinson (1998:204-205). Hiervolgens is die instruksie van inhoude sodat die leerders dit weer moet reproduseer of weergee, oudmodies (Naicker, 1999:90). Leerders moet weet hoe om inligting te bekom, dit te verwerk en in verskillende kontekste toe te pas, wat

neerkom op kognitiewe opvoeding. Kognitiewe opvoeding word as 'n noodsaaklikheid in die nasionale kurrikulum beklemtoon (McCown *et al.*, 1996:372; NCSNET/NCESS, 1997:31; Cilliers, 1998:132; Engelbrecht, 1999:104).

3.2.2 Uitkomste vir kognitiewe opvoeding

Die onderstaande doelwitte is deur Topham (soos in Cilliers, 1996: 15-16) saamgestel en moet gesien word teen die agtergrond van norme en standaarde (Norms and Standards and Governance Structures for Teacher Education, 1995), wat ook op onderwys en opleiding in Suid-Afrika van toepassing is.

Kognitiewe opvoeding stel die volgende ten doel:

- Ontwikkeling van onderrigstrategieë om leer te stimuleer en inligting te prosessee;
- Daarstelling van 'n bevorderlike klimaat waarbinne denkvaardighede aangeleer, ontwikkel en gestimuleer word;
- Om as katalisator op elke leerder se bevoegdheid ten opsigte van kennis, waardes, houdings en vaardighede te fokus;
- Die ontwikkeling, uitbouing en verstaan van die verskillende denk-disposisies en die vermoë om dit toe te pas en te kommunikeer;
- Om elke leerder, ouer en opvoeder se kapasiteit waarbinne kwaliteit opvoeding gewaarborg word, verder te ontwikkel.

3.2.3 UGO en kognitiewe opvoeding

Kognitiewe modifikasie is volgens Samuels, Klein en Haywood (soos in Cilliers 1996:9-12; vergelyk Feuerstein *et al.*, 1994:242) gebaseer op die filosofie dat enige mens se geestesvermoë kan verander. Die verandering impliseer:

“... the rate, amount, and type of learning of which a person is capable can be altered through assisted acquisition of generalizable cognitive operations ...”

Dit laat die vraag ontstaan: **Wat is kognitiewe opvoeding en hoe skakel dit met UGO?** The South African Branch of The International Association For Cognitive Education (IACESA) omskryf kognitiewe opvoeding soos volg (Cilliers 1996:14):

- Kognitiewe opvoeding is 'n **filosofie** met 'n psigologiese inklinasie gerugsteun deur die gepaardgaande metodologie wat fokus op die ontwikkeling van leer- en denkvaardighede om lewenslange leerders en kritiese denkers tot gevolg te hê;
- Dit tree as **veranderingsagent** op om institusies en funksionariese vanaf outoritêre en magsbehepte stelsels na effektiewe bemeestersaars en toepassers van denkstrategieë te transformeer deur intrinsieke motivering.

'n Nadere beskouing van UGO, laat blyk dat dit as instrument vrugbaar kan wees om kognitiewe opvoeding ten uitvoering te bring aan die hand van genoemde doelstellings (Topham soos in Cilliers, 1996:15-16; sien ook Cilliers, 1996:134-173; Cilliers, 1998:132; Engelbrecht *et al.*, 1999:76). Dit is veral duidelik as daar gelet word op die konsepte **lewenslange leer**, **kritiese denke**, **kreatiewe denke**, **leer- en denkvaardighede** sowel as **veranderingsagent**.

3.2.4 Rol van die kritieke uitkomst

Die verskillende kritieke uitkomst van K2005 is hoofsaaklik gebaseer op die beginsels en tegnieke wat ontwikkel het uit die veld van kognitiewe sielkunde en opvoeding (Engelbrecht, *et al.*, 1999:76). Die onderrig van kognitiewe strategieë en denkvaardighede (Cilliers, 1996: 134-173) vorm die basis van K2005, vandaar die uitgangspunt dat leerders as kritiese denkers en probleemoplossers sal ontwikkel. Die uitkomst van UGO, inklusiewe onderwys en kognitiewe opvoeding is nie aparte entiteite nie, maar vorm saam 'n kongruensie in 'n geïntegreerde raamwerk (Engelbrecht *et al.*, 1999:76). Hiervolgens is opvoeding en onderwys vir diverse leerders moontlik. Integrasie, en selfs 'n kruis-kurrikulêre werkswyse (Clark, 1986:32-36) om kognitiewe ontwikkeling te stimuleer (Perkins & Swartz, 1990:1-2; Feuerstein, *et al.*, 1994:242-

243;), kan gerealiseer word omdat UGO die ruimte laat om 'n buigsamer benadering te volg wat nie aan tyd gekoppel is nie (Engelbrecht *et al.*, 1999:76; vergelyk Naicker, 1999:62).

3.2.5 Diversiteit en infusie

Die diversiteit van leerders wat aan K2005 blootgestel gaan word, gaan in 'n groot mate die metodes, strategieë, aktiwiteite, benaderings en klaskamerpraktyke bepaal. Infusie in die (enige) kurrikulum (Nisbet, 1990: 212, 220; Perkins & Swartz, 1990:1,3; Donald *et al.*, 1997:27) bied baie moontlikhede vir opvoeder sowel as leerders. Leerders hoef nie uit die konteks van die leerarea verwyder te word om 'n konsep te bemeester en aan te leer nie. Hy/sy leer alles in die betrokke leerarea en mag selfs aan kruis-kurrikulêre werkswyse blootgestel word. Infusie vermy 'n werkswyse waar die leerder vanuit 'n bepaalde konteks verwyder word en in 'n ander konteks onderrig word, om later weer na die oorspronklike konteks teruggeplaas te word.

Die beginsel van infusie in die kurrikulum beklemtoon die betrokkenheid van die ondersteuningsdienste wat 'n integrale rol speel in die ontwikkelings- en leerproses (Engelbrecht *et al.*, 1996:76).

3.2.6 Integrasie

Met die klem op die prosessering van inligting, laat die kritieke uitkomst opvoeders nie veel van 'n keuse nie, behalwe om die leerders aan veelvuldige situasies bloot te stel (Clark, 1986:35-37).

Om 'n leerder vanaf 'n posisie van oppervlakkige prosesseerder van inligting na dié van 'n "kundige" te begelei, is dit aan te beveel om kruis-kurrikulêr te werk. Hierdie werkswyse is eksploratief (*interrogative*) van aard en die leerder se selfregulerende vermoëns word sodoende gestimuleer (Samuels in Cilliers 1996:4). Slaag opvoeders hierin, is daar alreeds sprake van kognitiewe opvoeding. Bewustelik vir sommige opvoeders, onbewustelik vir ander, word daar uitvoering gegee aan die holistiese-konstruktivistiese aanname (Poplin, 1988:404; Slavin, 1994:48). Leerders kom elkeen met 'n rype ervaring na die klas en dink net aan die kennis wat sodoende gegenereer word. Hulle assimileer en ontdek inligting in verskillende kontekste. Leer vind dus op 'n interaktiewe wyse plaas. Argumentsalwe kan gesê word dat opvoeders nog nie

bemagtig is om kognitiewe opvoeding, kritiese denke en probleemoplossingstrategieë te onderrig nie.

Opvoeders het nie veel van 'n keuse nie, maar moet nie paniekbevange te wees nie. In hierdie verband laat Engelbrecht *et al.*, (1999:77) hulself soos volg uit:

“Cognitive education is a means of developing teachers themselves and a strategy for classroom implementation.”

Beplanning en interaktiewe klaskamerpraktyke waar die leerders aktief en deelnemend is, laat UGO “lewe”. Leerders word toegelaat om nuwe konsepte te vorm teen die agtergrond van hulle sosiale konteks en volgens hulle kennis (Cilliers, 1996:40; Engelbrecht *et al.*, 1996:162; Donald *et al.*, 1997:43; Larochelle *et al.*, 1998:20; Steyn & Wilkinson, 1998:204). Opvoeders help daarbenewens met die skep van kontekste waarbinne die leerders kan ontwikkel, om die leerders te motiveer (Perkins, 1984:88; Feuerstein *et al.*, 1994:110; Presseisen soos in Cilliers 1996:34). Die blote feit dat dit van gemotiveerde leerders verwag word om inligting te prosesseer, impliseer selfregulerende leer (Kriegler, 1990:109 soos in Cilliers, 1996:43; Monteith, 1990:454) en dit is versoenbaar met UGO.

Die stimulering van selfregulerende leer (Kriegler, 1989:167; McCown, *et al.*, 1992:50; Cilliers, 1999:19) vereis benewens kennis, waardes, vaardighede en houdings ook die bemeestering van die volgende sub-vaardighede (Cilliers, 1999:19):

- **Selfwaardering** (*self-appraisal*): begrip van eie kennis en vermoëns;
- **Selfbestuur** (*self-management*): beplanning van 'n leertaak;
- **Monitering** tydens en **aanpassings** na afloop van die leertaak;

Bogenoemde sub-vaardighede het benewens die leerders as die kliënte, ook opvoeders as teiken omdat die ontwikkeling van opvoeders ook prioriteit is, soos omskryf deur (Engelbrecht *et al.*, 1996:162):

“Cognitive education involves teaching for meaning and understanding, teaching that helps learners process information in meaningful ways and become independent learners.”

Kognitiewe opvoeding bied die verdere voordeel dat die leerders beheer uitoefen oor die omstandighede waarbinne leer plaasvind.

3.2.7 Reflekerende onderwyspraktyke

Reflekerende onderwyspraktyke vereis die skep van geleenthede om te reflekteer ten einde leerbemeestering van tersaaklikhede tot gevolg te hê (Howe, 1999:119). Pressley, Borkowski en O’ Sullivan (in McCown *et al.*, 1996:361) noem dat die stimulering van metakognisie meer aandag in die onderrigprogram moet kry, en soos dit gestel word: “... *it can play a critical role in the learner’s ability to develop self-instruction skills and skilfully transfer learning strategies...*”

Die Ministerie van Nasionale Opvoeding het egter die funksionele verwagting om uitvoering aan kognitiewe opvoeding te gee, soos volg gestel:

“The curriculum and teaching methods at all levels and at all programs of education and training should encourage independent and critical thought, the capacity to question, inquire, reason, weigh evidence and form judgements, achieve understanding, recognize the provisional and incomplete nature of most human knowledge, and communicate clearly.” (Department of Education, 1995:2).

3.3 DENKE

3.3.1 Rasionaal vir die onderrig van denke

Die aanvraag na kritiese denkers dwing opvoeders om hulle siening van opvoeding in heroorewing te neem.

Charles Handy, ’n Britse professor en opvoedkundige konsultant, bepleit ’n herbeskouing van opvoeding deurdat die waarde wat aan leer gekoppel word, weer ondersoek moet word (Dryden &

Vos, 1994:29). Volgens Handy behels *leer* nie net die weergee van kennis nie en dit moenie tot die skool beperk word nie. Handy, in Dryden & Vos (1994: 29) spreek hom in hierdie verband soos volg uit:

“Education will not finish at school, nor should it be confined to those who shine academically at 18. Learning ... happens all through life unless we block it.”

In 'n post-apartheid Suid-Afrika, met uiteenlopende diversiteite en kulturele verskille, is daar begin om die bestaansreg van 'n inhoudgedrewe sillabus te bevraagteken (Cilliers, 1998:133; Jeevanantham, 1999:50). Behalwe dat vorige onderwysbenaderings primêr op die ken en weergee van inhoude gefokus het, was dit tydgedrewe en het die kurrikula nie die verskillende leer- en denksstyle van die leerders in ag geneem nie (Cilliers, 1998:133; Steyn & Wilkinson, 1998:203). Hierdie praktyke het krisis-afmetings begin aanneem: *“The crisis was characterised by, among other things, major inequalities, high drop-out and failure rates...”* (vergelyk ook Spady & Schlebusch, 1999:15). Die onvermoë van die verskillende kurrikula wat nie daarin geslaag het om die behoeftes van die leerders aan te spreek nie, het baie opvoeders tot ontevredenheid gestem. Hierdie kurrikula was opvoeder-gesentreerd, nie-konstruktivisties en het nie kritiese denke gestimuleer nie.

Daar word vandag wyd erken dat denkvaardighede 'n noodsaaklike onderdeel van enige kurrikulum behoort te wees. Van die redes hiervoor sluit onder andere in:

- dat die klem al die jare op inhoude geval het en dat die leerder se sukses gemeet is aan die sukses waarmee hy/sy die inhoude in die eksamen kon weergee. Die sinvolle en intelligente gebruik van die inhoude is belangriker as die onthou van inligting;
- Costa (1985:3) beweer dat die helfte van alle inligting binne ses maande verouderd is, wat genoeg rede is om te poog om leerders by te staan om eerder effektiewer denkers te word;
- Denkers uit die klassieke tye, onder andere Plato, Sokrates en ander denkers het reeds doelbewus goeie denke onderrig;

- Om die wêreld rondom ons te verstaan, is dit noodsaaklik dat die leerders se kapasiteit om probleme op te los ontwikkel word;
- Volgens Costa (1985:4) het dit ook duidelik geword dat leerders se vermoë om hoë-orde denkvaardighede baas te raak, besig is om agteruit te gaan. Hy skryf die probleem toe aan verouderde onderwysmetodes wat steeds die klem laat val op die onthou en weergee van inligting;
- Dat die stimulering van denke in die meeste gevalle nie tot sy reg kom nie omdat baie opvoeders volgens Goodland (1983:465-470) glo dat denkvaardighede nie onderrig kan word nie, nie onderrig hoef te word nie of nie weet hoe denkvaardighede onderrig behoort te word nie.

Die visie van die Witskrif oor Onderwys en Opleiding het tot die omvattende herstrukturering van die Suid-Afrikaanse kurrikulum aanleiding gegee, wat onder andere kritiese denke en bevraagtekening aanmoedig (DoE, 1995:22; Cilliers, 1998:133). Spesifieke riglyne en ontwikkelingsinisiatiewe, waaronder die vestiging van 'n kultuur van lewenslange leer en die voorsiening van gehalte-onderwys, is maar enkeles in hierdie verband. Op 4 Oktober 1995 is die Suid-Afrikaanse Kwalifikasieraamwerk (NKR) wat moet toesien dat kwaliteit in die nuwe kurrikulum (K2005) verseker word, deur wetgewing bekragtig (DNE, 1997:6).

In die besluit om van 'n inhoudgebaseerde kurrikulum na 'n uitkomsgebaseerde kurrikulum oor te skakel, het die NKR sewe kruis-kurrikulêre en vyf ontwikkelingsuitkomste as vertrekpunt vir onderwys en opleiding gestel. Die evalueringskriteria moes ook hersien word. Op 8 September 1995 verklaar die Minister van Onderwys die dokument **Norms and Standards for Teacher Education** as nasionale beleid. Dié dokument sou duidelik omskryf oor watter vaardighede leerders moet beskik en die konteks waarbinne onderwys en opleiding sal plaasvind. Genoemde dokument dui die verwagting van minimum bevoegdhede aan waaroor alle leerders, opvoeders en instruksors moet beskik.

'n Aanduiding word gegee van dit waarop opvoeders in die onderskeie opvoedings-programme moet konsentreer, met spesifieke verwysing na die stimulering van denke (Cilliers 1998:134).

Volgens die Committee on Teacher Education Policy, (in Cilliers, 1998:134) is die volgende enkele essensies in hierdie verband:

- skep leerkontekste aan die hand van leerdergesentreerde onderwysbenaderings waarin leerders toegelaat word om te reflekteer, eie besluite te neem en krities te dink;
- gebruik aktiwiteite, metodes en strategieë wat bevorderlik is om demokratiese prosesse aan te moedig aan die hand van meta-teoretiese onderwyspraktyke in die stimulering van sosiale vaardighede;
- gebruik verskillende aktiwiteite, metodes en strategieë wat denkvaardighede stimuleer en aanmoedig sodat leerders bewus word van hulle metakognisie en metakognitiewe vermoëns;
- gebruik verskillende aktiwiteite, metodes en strategieë wat kreatiwiteit en innovasie aanmoedig en stimuleer;
- ontwikkel metodes wat probleemoplossingsvaardighede vir verdere ontwikkeling stimuleer;
- moedig leerders aan om inisiatief aan die dag te lê deur verantwoordelikheid te aanvaar vir hulle eie leer;
- maak van praktyke gebruik wat onafhanklikheid en studie-onafhanklikheid bevorder;
- skep leeromgewings wat bevorderlik is vir die ontwikkeling en die optimalisering van persoonlike, sosiale en denkvaardighede;

Afgesien daarvan dat bogenoemde beginsels klaskamerpraktyke en deeglike beplanning vereis wat veeleisend mag wees vir die opvoeder, word dit ook van opvoeders verwag om leerders te ondersteun. Of opvoeders op hierdie stadium gereed is (of bemagtig is) om ondersteuning te verleen, is debatteerbaar. Die feit van die saak is dat die leerders net uit leerprogramme met 'n

kognitiewe ontwikkelingsinklinasie voordeel kan trek (Cilliers, 1998:133). Navorsing deur Scruggs en Mastropieri (1993) en Valett (1986) (in Cilliers, 1998:135) toon dat die stimulerings van denkvaardighede help met die verbetering van leerders se akademiese, funksionele en probleemoplossingsvaardighede.

Selfs leerders met spesiale onderwysbehoefte behoort voordeel te trek uit die ontwikkelingsprogramme. 'n Vertrekpunt sal dus wees om denkvaardighede eksplisiet en aan die hand van didaktiese strategieë 'n integrale deel van die kurrikulum te maak (Cilliers, 1998:138). Beyer (in Cilliers, 1998:138) beklemtoon die waarde van die onderrig van denkvaardighede soos volg: *"If students are to develop to the fullest extent possible their abilities to think, instruction in thinking must pervade the entire school curriculum."*

Die stimulerings van denke sal definitief help om 'n kultuur van selfregulerende leer te vestig, soos wat UGO vereis.

3.3.2 Wat denke is

Denke is die term wat kritiese denke, logiese denke, besluitneming, probleemoplossing, redenering en kreatiwiteit insluit (Nisbet & Davids, 1990:201-202). Alhoewel daar heelwat interpretasies en omskrywings van denke is, bestaan daar geen twyfel nie dat dit een van die kognitiewe prosesse is. *Denke* word verder omskryf as 'n doelbewuste kognitiewe proses (Cilliers, 1998:22). Van al die faktore wat leer beïnvloed, en die wyse waarop leer plaasvind, speel nie een so 'n groot rol soos **verstandelike prosessering** van die inligting nie (Howe, 1999:33). Eenvoudig gestel: "... mentale prosessering kom neer op denke ..." of die proses wat gebruik word om inligting te prosesseer. 'n Verdere onderskeid kan getref word tussen *laterale* en *vertikale* denke.

De Bono (in Blanckenberg, 1998b) maak melding van *laterale denke* wat parallel teenoor *vertikale denke* geplaas word. **Vertikale denke** is 'n die logiese tradisionele en algemeen aanvaarbare denkpatroon wat gevolg word. **Laterale denke** word gekenmerk deur doelbewuste oorwegings van ander opsies waar nuwe idees gegenereer word (Cilliers, 1998:22). Omdat denke en die onderrig daarvan belangrik is in K2005 (Cilliers, 1998:133) sal die volgende van groot

waarde vir opvoeders wees aangesien denke ook te make het met ontwikkeling van kognitiewe, denk- en leerstyle.

Kognitiewe styl verwys na die konsekwente en oorkoepelende wyse waarop 'n leerder inligting prosesseer. Verder impliseer dit die manier waarop die leerder sy/haar wêreld beskou, betekenis analiseer en reflekteer (Cilliers, 1998:30).

Denkstyl verwys na die voorkeur wat 'n leerder uitoefen wanneer hy/sy besig is met die uitvoer van kognitiewe prosesse (Cilliers, 1998:30).

Leerstyl verwys na die konsekwente maar spesifieke wyse waarop 'n leerder op stimuli in die leerkonteks reageer (Cilliers, 1998:30).

Verskillende sielkundiges het verskillende interpretasies van denke. Piaget was van mening dat denke op verskillende soorte denk operasies gegrond is en dat hierdie operasies meer komplekse strukture aanneem namate kinders ouer word (McNally, 1973:12-20; McCown, 1996:35-40; Louw en Edwards, 1998:357). Vygotsky huldig die standpunt dat denke en kultuur nie van mekaar geskei kan word nie, vandaar die uitgangspunt dat denke die interaksie tussen die individu en sy sosiale konteks is (Kohl, 1984:132-133; Engelbrecht *et al.*, 1996:136-137; Cilliers, 1998:86; Louw en Edwards, 1998:360).

Die volgende is enkele omskrywings van denke om die konsep verder toe te lig ten einde die waarde daarvan in K2005 beter te begryp.

3.3.2.1 Enkele omskrywings van denke

- ❖ Denke is 'n **geestesproses** wat die herroeping van persepsies insluit om **gedagtes te orden**.
Bron: Beyer, B. K. (1987:46).
- ❖ Denke is die doelbewuste aanwending van kennis vir 'n spesifieke doel wat die individu in staat stel om **intelligente besluite** te neem.
De Bono, E. (1976:33).

- ❖ Denke behels die **organisering en herorganisering** van persepsies en ervaring om duidelikheid oor 'n onderwerp te verkry.

De Bono, E. (1976: 40).

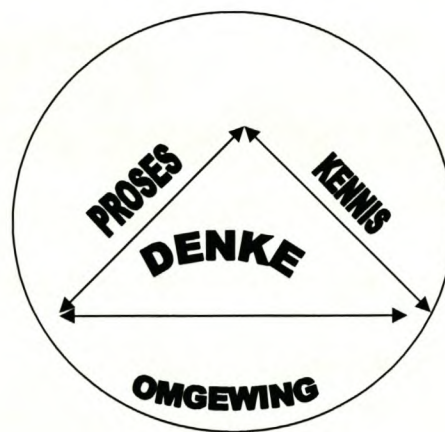
- ❖ Denke behels die gebruik of toepassing van **kennis**. Onderstaande konseptuele raamwerk van denke (Beyer, 1987:46) toon die verskillende komponente van denke in relasie tot mekaar, met telkens 'n kort bespreking wat volg.

Bron: Nisbet, J. (1990:2).

3.3.3 Komponente van denke

Denke is een van die metakognitiewe prosesse. Dit wil dus voorkom of denke wesenlik uit drie hoofkomponente bestaan (Beyer, 1987:46) soos wat onderstaande illustrasie en beskrywing aandui:

FIGUUR 3.1: HOOFKOMPONENTE VAN DENKE



3.3.3.1 Komponent 1: Die Denkproses

Twee komponente speel 'n belangrike rol in die denkproses, naamlik kognisie en metakognisie. Dit bly moeilik om 'n definitiewe skeidslyn tussen dié twee prosesse te trek.

Die uitgangspunt is eerder om te probeer vasstel wat die onderskeie prosesse behels asook om elkeen se onderliggende dinamiek na aanleiding van die omskrywings te ondersoek.

❖ **Kognisie** Verwys na die persepsies, kennis en somtotaal van vorige ondervinding wat alreeds aan die individu bekend is en die betekenis wat hy/sy daaraan heg;

- * Verwys na dit wat die leerder glo en die reaksie daarop;
- * Deur sy kognisie word die individu bewus van sy/haar omgewing en kan sodoende waarneem, herken, beoordeel, leer en dink;
- * Behels die vaardighede, kognitiewe strategieë en leerstrategieë wat in alle verstandelike prosesse of leerhandeling betrokke is.

Kognisie moenie met intelligensie verwar word nie. *Intelligensie* (Slavin, 1994:136; Cilliers, 1997:42; Sternberg soos in Cilliers, 1997:97) word beskou as die vermoë van die individu om by sy/haar omgewing aan te pas.

Sutherland (1992:43) beskou intelligensie as die geestesvermoë van die individu om aan die hand van instruksie te leer. Wat egter nie betwyfel moet word nie, is dat intelligensie nie heeltemal verwyderd staan van kognisie nie. Intelligensie bepaal die gehalte van die individu se kognitiewe strategieë.

❖ **Metakognisie**

- * Is omvangryker as kognisie en is die sambreelterm wat onder andere kognisie, denke en intelligensie insluit;
- * Word beskou as die kennis van 'n mens se kognitiewe prosesse;
- * Metakognisie verwys na die direksie of toepassing van kennis en die gepaardgaande denke.

- Metakognisie is 'n hoë-orde denkaktiwiteit waartydens die leerder nadink oor sy/haar aanvanklike denke;
- Metakognisie omskryf alle prosesse en strategieë om te beplan, te evalueer en te selekteer;
 - * Bestaan wesenlik uit drie komponente:
 - Π beplanning
 - Π monitering
 - Π assessering (Beyer, 1987:46:54)

3.3.3.2 Komponent 2: Kennis van onderwerp

❖ Heuristiese kennis

- * Word verkry uit vorige ervaring, belewenis of emosie, maar mag moontlik nie noodwendig die gewenste oplossings bied nie;
- * Denke is moontlik indien die leerder oor die nodige kennis beskik wat op die onderwerp betrekking het;

Die navorser is van mening dat *metakognitiewe kennis* (Monteith, 1990:455; Cilliers, 1999:19) deel uitmaak van *heuristiese kennis*. Die redes wat die individu vir sy vroeë suksesse en/of mislukkings aanvoer, asook die gepaardgaande emosionele belewenis, is bepalend van hoe hy/sy die volgende leertaak uitvoer. Dit mag selfs 'n invloed hê op die individu se ingesteldheid en motivering in die uitvoering van die kognitiewe prosesse (Feuerstein *et al.*, 1994:110-111).

Die kanse op bemeestering van inhoudelikhede is beter wanneer die leerder gemotiveer is. Die volgende kennis-tipes is belangrike boustene in die uitvoer van take en motiveer die stelling:

- **verklarende kennis** (*declarative knowledge*): kennis van die faktore wat leer beïnvloed;

- **kennis van prosedures** (*procedural knowledge*): hoe om sekere leerstrategieë toe te pas;
- **voorwaardelike kennis** (*conditional knowledge*): kennis van waarom 'n bepaalde leerstrategie effektief en toepaslik is en waneer nie.

❖ **Kennis oor die aard van kennis**

- * Kennis word gekonstrueer en geïnterpreteer. Kennis is van waarde en betekenis word daaraan geheg. Die sosiale konteks asook hoe die kennis gekonstrueer is, bepaal grotendeels die aard daarvan.
- * Alle kennis word nie noodwendig deur almal as ewe waardevol en relevant beskou nie. Sommige kennis word verwerp omdat die individue se kennis oor die aard daarvan verskillend is. Gevolglik word dieselfde waarde nie deur almal daaraan geheg nie.

Verskillende interpretasies van dieselfde onderwerp het 'n verskil oor die aard van die kennis tot gevolg;

- * Soos die aard van kennis uitbrei en ontwikkel, word nuwe kennis gekonstrueer;
- * Toenemende bewuswording oor die aard van die konstruksie van kennis beïnvloed persoonlike denke en die siening hoe die volgende persoon kennis konstrueer.

❖ **Domein-spesifieke kennis** (*domain-specific knowledge*)

- * Verwys na die spesifieke kennis wat benodig word om denke in 'n spesifieke “vakdissipline” of terrein te orden;

- * Behels onder andere die bronne van die area, die spesifieke data om denke te orden, om nog idees te genereer om verdere kennis te konstrueer;
- * Kennis van 'n bepaalde onderwerp (-e) plaas die individu in 'n beter posisie om krities lateraal en kreatief te dink;
- * Selfregulerende leer en reflektiewe leer is moontlik. Die kanse op selfwerksaamheid is baie beter indien individu oor domein-spesifieke kennis beskik.

3.3.3.3 **Komponent 3: Die disposisies**

- ; Disposisies verwys na die ingesteldhede wat noodsaaklik is om produktiewe denke tot gevolg te hê;
- ; Daar is 'n verband tussen die aanwend van die disposies en die relevantheid van die kennis wat gekonstrueer word. 'n Psigologies opgewekte leerder gaan gemotiveerd wees met veel groter kanse op sukses. Genetiese en omgewings-faktore mag moontlik die aanwend van die disposies beïnvloed.

Onderstaande disposisies (Beyer, 1987:49) help met die stimulering van denke en die aanwesigheid daarvan impliseer metakognitiewe operasionalisering:

- Π formuleer en omskryf die probleem of vraagstuk;
- Π bevraagteken die aannames waarop die probleem of vraag gebaseer is;
- Π gebruik geloofwaardige bronne;
- Π is objektief;
- Π soek redes, verskaf bewyse om bevindinge te ondersteun;
- Π beoordeel bevindings na aanleiding van bepaalde situasies en die doel waarvoor dit benodig word. Moenie toelaat dat wensdenkery en emosies die oorhand kry nie.

- Π neem leerder se siening in herooring wanneer voldoende bevinding of substansie ontbreek;
- Π volhard met pogings. Moenie tou opgooi nie.
- Π ondersoek gedurig alternatiewe oplossings voordat uitspraak gelewer word.

Die disposisies waarborg nie noodwendig korrekte antwoorde nie, maar help gewis in die geestesprosessering om die verwagte antwoord te beredeneer.

3.4 Enkele denkvaardigheidsprogramme

Vir baie jare moes die Suid-Afrikaanse leerder feite en inhoude **reproduseer**. Tans is die verwagting dat inhoude **geprosesseer** word (Engelbrecht *et al.*, 1996:162; Cilliers, 1996:15). Die aanleer van denkvaardighede is dus 'n prioriteit. Deur denke te stimuleer word die leerders se intelligensie verhoog; gevolglik is hulle effektiewer in die uitvoering van hulle metakognitiewe prosesse. Onderstaande programme is beproe in die ontwikkeling van denkvaardighede.

3.4.1 Die disposisionele benadering

David Perkins beskou die disposisionele benadering as die eerste (en belangrikste) van al die denkvaardigheidsprogramme. As voorvereiste vir effektiewe denke, benodig die leerder denkdisposisies om sy denke te lei (Cilliers, 1996:113).

Volgens Perkins kan daar geen sprake van denke wees sonder die teenwoordigheid van die disposisies nie. Die volgende disposisies is basiese beginsels om denkstrategieë te orden en te stimuleer om sodoende effektiewer te wees in die uitvoering van kognitiewe prosesse (Cilliers, 1996:113):

- Lê opvoedkundige waagmoed aan die dag;
- Openbaar intellektuele nuuskierigheid;
- Probeer uitklaring vind en probeer verstaan;

- Beplan sorgvuldig strategies;
- Wees intellektueel versigtig;
- Soek en evalueer beredeneerdheid;
- Openbaar 'n kritiese ingesteldheid.

3.4.2 Feuerstein se Instrumentele Verrykingsprogram (FIV)

Die Feuerstein Instrumentele Verrykingsprogram (FIV) is gebaseer op die beginsel van kognitiewe modifiseerbaarheid of veranderbaarheid. Hiervolgens is die eindvlak van intellektuele ontwikkeling veranderbaar.

FIV berus op die volgende (Blanckenberg, 1998):

- Die intellek is plasties;
- IK is 'n indeks van wat geleer is, en nie 'n aanduiding van wat geleer kan word nie;
- Gebrek aan mediasie is die hoofrede vir kognitiewe agterstande. Elke mens het die potensiaal om kognitief verryk te word;
- Mediasie maak kognitiewe herontwikkeling moontlik;
- Modifiseer die leerder se kognitiewe funksionering en nie die kurrikulum nie;
- Verhoog die leerder se intrinsieke motivering;
- Moenie die waarde van outodidaktiese strategieë onderskat nie.

3.4.3 De Bono se Denkhoede

Hierdie instrument lê sekere reëls neer vir die spesifieke denke wat op 'n bepaalde tydstip benodig word.

Die instrument berus op die beginsel van ses hoede bestaande uit verskillende kleure. Elke kleur verteenwoordig 'n denk-ingesteldheid wat die draer op 'n gegewe tydstip dra, na aanleiding van die situasie waarin die leerder hom/haar bevind. Die uniekheid van hierdie instrument is dat dit die leerder “forseer” om sistematies te dink na aanleiding van die hoed wat hy/sy op het, en nie alles gelyktydig ondersoek nie (Cilliers, 1996:175-180).

TABEL 3.1: DE BONO SE DENKHOEDE

Kleur van hoed	Denke is	Laat nie toe vir
Blou hoed		
Kontrole oor denke	Gerig op dissipline	Geen verontagsaming van reëls.
Rooi hoed		
Geen eksplesiete Uitdrukkings, hetsy positief of negatief	Uitdrukking van gevoel	Vir regverdiging van eie emosie.
Geel hoed		
Positiewe beoordeling	Optimisties	Geen kritiek nie.
Swart hoed		
Negatiewe beoordeling	Gelaai met negatiewe vrae wat konstruktief is	Geen argumente nie.
Wit hoed		
Neutraal in proses	Objektief en prakties	Geen persoonlike opinies nie.
Groen hoed		
Soek alternatief	Kreatief en oorspronklik	Geen beoordeling nie

Bron: Cilliers 1996:175

3.4.4 Bono se CoRT-program

Dié program ondersoek die verband tussen persepsie en denke.

Intelligensie is volgens De Bono nie genoeg om produktiewe denkers te verseker nie. Leerders moet geleentheid kry om te leer, te beplan, doelwitte te stel, keuses uit te oefen, bewus te wees van multidimensionaliteit en moet die kans kry om kreatiewe oplossings te ontwerp (Blanckenberg, 1998). Hierdie denkinstrument sluit 'n wye verskeidenheid denkvaardighede in. Voorbeelde hiervan is:

- **CAF** (*consider all factors*) – leerders moet alle faktore in ag neem;
- **FIP** (*first important priorities*) – prioritiseer in volgorde van belangrikheid;
- **PMI** (*plus, minus, interesting points*) – leerders moet kan onderskei wat positief, negatief en interessant is omtrent die saak;
- **C+S** (*consequences and sequel*) – die oorsaak en gevolg moet geantisipeer word;
- **AGO** (*aims, goals, objectives*) – die doelwit, doelstelling en wat bereik wil word, moet onderskei word;
- **APC** (*alternatives, possibilities, choices*) – alle alternatiewe en moontlikhede word ondersoek en ingeligte keuses word omtrent die onderwerp gemaak;
- **OPV** (*other point of view*) – neem ander se gesigspunte in ag.

Hoewel De Bono waarsku teen voorskriftelikheid ten opsigte van die “regte antwoord,” is dit noodsaaklik dat die opvoeder in die terugvoering sal onderskei tussen goeie en minder goeie leerderbydraes.

3.4.5 Die Odyssey Kurrikulum

Hierdie program het sy ontstaan in Venezuela gehad en is 'n uitvloeisel van De Bono se CoRT-program en FIV. Die program is so ontwerp dat dit die leerders se vermoëns ontwikkel om 'n verskeidenheid denkprosesse uit te voer.

Wright, (in Cilliers, 1996:205) beskou die volgende denkvaardighede essensieel in die Odyssey Kurrikulum:

- Observasie en klassifikasie;
- Deduktiewe en induktiewe redenasie;
- Korrekte gebruik van taal;
- Aanwend van ondergeskikte inligting;
- Probleemoplossing;
- Kreatiwiteit en gesonde onderneming.

Die spesifieke instrument is met groot welslae aangewend om aan die sosio-ekonomiese agterstande en armoede in Venezuela aandag te gee.

3.4.6 Lipman's Philosophy for Children

Hierdie instrument het effektiewe denke ten doel vir voorskoolse kinders en verder tot ouderdom 17.

Benewens die stimulering van kritiese denke, kreatiewe denke, logiese denke en analogiese denke, poog Lipman om 'n intellektuele ontwaking te bewerkstellig. Dit vind plaas deurdat die kinders telkens 'n hipotese moet stel deur alternatiewe vir hulle eie opinies te ondersoek (Lipman soos in Cilliers, 1996:192).

Modellering vorm die grondslag van hierdie instrument deurdat daar van fiktiewe karakters in storieboeke gebruik gemaak word. Leerders word aangemoedig om te redeneer, logika te probeer genereer en te ontdek soos wat die stories dit aan hulle voorhou. Hierdie program laat kinders toe

om te redeneer deur gebruik te maak van analogie sodat hulle kan reflekteer en probleme volgens hulle eie leefwêreld kan oplos, al is dit aan die hand van 'n verbeeldingsvlug.

Taal as kommunikasiemiddel is belangrik deurdat skrif en die gesproke woord help om 'n kritiese ingesteldheid te ontwikkel deurdat dit hoë-orde denkaktiwiteite is. Opvoeders word ook aangemoedig om die leerders as vennote te betrek in die skryf van stories.

Die volgende pakkette waarin die verskillende denkvaardighede voorkom is beskikbaar vir opvoeders (Lipman soos in Cilliers, 1996:193):

Denkvaardigheid	Program
• Redenasie	Harry Stoffelmeyer
• Analogiese denke	Pixi
• Etiese redenasie	Lisa
• Waardering vir die natuur	Kio en Gus
• Verband tussen denke en skrif	Suki
• Sosiale wetenskaplike denkvaardighede	Mark

Dit moet egter benadruk word dat die leerders nie noodwendig al die antwoorde sal ken en kan weergee nie. Daarom is dit belangrik dat die praktyke wat opvoeders in hulle klasse volg, opvoedkundige verantwoordbaar moet wees. Gelukkig bied ons nasionale kurrikulum (K2005) 'n uitkoms in hierdie verband.

3.5 KURRIKULUM 2005

Die daarstelling van 'n vooruitstrewende, verenigde, demokratiese en internasionaal-kompeterende kurrikulum om Suid-Afrika van geletterde, kreatiewe en krities-denkende inwoners te voorsien, word in die *Curriculum Framework for General and Further Education and Training* omskryf (Departement of Education, 1996:5-6).

Vroeër was kurrikulumontwikkeling en -verandering onafhanklik van die sosiale stelsels en selfs skole (Carl & Hattingh, 1999:155); gevolglik het opvoeders 'n kurrikulum onderrig (waaroor hulle geen beheer gehad het nie) en nie die leerders onderrig nie.

Die uiteinde was dat die kurrikula en inhoude onvoldoende was en dit het nie aan die leerders se behoeftes aandag gegee nie (Jeevanantham, 1999:50; sien ook Engelbrecht *et al.*, 1999:21). Reeds in 1939 het Benjamin Bloom (in Howe, 1999:19) die relevantheid van kurrikulum-inhoudelikhede waarmee die leerders in skole gekonfronteer word, bevraagteken, en soos volg aangevoer: *"Educators do have to make sure that what is taught in school does have relevance to the lives of the pupils."*

Met die toenemende beweging na inklusiwiteit (Naicker, 1999:42-49) wat in die internasionale arena groot veld wen, het Suid-Afrikaanse onderwysbeplanners en beleidmakers in 1997 'n gesamentlike verslag (NCSNET/NCESS) aan die Minister van Nasionale Opvoeding voorgelê waarin 'n enkele kurrikulum vir al Suid-Afrika se leerders aanbeveel word. Hierdie kurrikulum stel as voorvereiste dat al die rolspelers dieselfde vertrekpunt sal hê en dat almal deur dieselfde waardes, doelstellings en doelwitte gerig sal word (Carl & Hattingh, 1999:155).

3.5.1 K2005 se fokus

Die NCSNET en NCESS het 'n enkele kurrikulum waarbinne inklusiewe onderwys moontlik is, vir onderwys en opleiding aanbeveel (Engelbrecht *et al.*, 1999:16-21, 62-66; Naicker, 1999:61). K2005 is daardie kurrikulum. Dit moet teen die agtergrond van Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) gesien word en is van toepassing op die AOO-baan van die NKR (WKOD, 2000:41).

3.5.2 Die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk-struktuur (NKR)

Die NKR is 'n landswye stelsel wat alle vlakke en fasette van onderwys en opleiding waarbinne onderwyspraktyke plaasvind, dek (DNE, 1997:9; WKOD, 2000:40-41).

3.5.2.1 Doelstellings van die NKR

- Om 'n geïntegreerde nasionale raamwerk vir leerpresteasies te skep;
- Om toegang tot, en beweeglikheid en vordering binne onderwys, opleiding en beroepsweë te fasiliteer, en;
- Om die gehalte van onderwys en opleiding te verhoog. (WKOD 2000:40)

Die NKR kan as volg voorgestel word:

TABEL 3.2: DIE NASIONALE KWALIFIKASIE RAAMWERK

NKR- vlakke	NKR - band	Tipe kwalifikasie en Sertifikaat
8	Hoër Onderwys en Baan	Doktorale studies
7		Hoër grade en professionele kwalifikasies
6		Eerste grade en hoër diplomas
5		Diplomas en sertifikate
4	Voorgesette Onderwys- en Opleidingsbaan	Graad 12
3		Graad 11
2		Graad 10
1	Algemene Onderwys- en Opleidingsbaan	Senior Fase : Graad 7 tot Graad 9 Intermediêre Fase: Graad 4 tot Graad 6 Grondslagfase: Graad 1 tot Graad 3 Voorskools (VKO)

Bron: WKOD 2000:40-41

Algemene Onderwys en Opleidingbaan (AOO-baan)

Die AAO-baan bestaan uit die volgende :

- Grondslagfase (Graad R tot Graad 3)
- Intermediêre Fase (Graad 4 tot Graad 6)
- Senior Fase (Graad 7 tot Graad 9)

K2005 se uitgangspunt is om aan elke leerder 'n geleentheid (binne hierdie fase) te bied om tot sy/haar volle potensiaal te ontwikkel. Hierdie ontwikkeling berus op die aanname van opvoeding vir die kind in sy totaliteit, dat elke leerder as totale mens sal ontwikkel wat oor die nodige vaardighede, kennis, waardes en houdings beskik. Enkele beginsels van wat in elke fase belangrik is, word kortliks weergee.

Grondslagfase (Gr.1-3)

- Onderrig en leer is baie konteksgebonde aan die hand van drie (3) Leerprogramme, naamlik Syferkundigheid, Lewensvaardigheid en Geletterdheid.

Intermediêre Fase (Gr. 4-6)

- Onderrig en leer baie konteksgebonde en geïntegreer aan die hand van vyf (5) leerprogramme;
- Tentatiewe pogings word in hierdie fase aangewend in die rigting van individuele leerareas;
- Leerders begin om gedetailleerde verwantskappe tussen materiale, gebeure, omstandighede en mense te verstaan;

- Inhoudelikhede is redelik konkreet, maar doelbewuste pogings tot abstrakte werkswyse begin vorm aanneem (na aanleiding van omstandighede en behoeftes);
- Groepwerk, projekwerk en groepassessering figureer sterk in onderrig.

Senior Fase (Gr. 7-9)

- Laaste fase van die AOO-band;
- Selfwerksaamheid, 'n onafhanklike werkswyse en kritiese denke word aangemoedig;
- Leerinhoud minder in konteks, meer abstrak en meer areagespesifiseerd;
- Doelbewuste pogings om leerders voor te berei vir beroepswêreld;
- Sterk klem op toekomsverwagtinge en verantwoordelikhede as landsburgers in 'n demokratiese en multi-kulturele bestel;
- Integrasie tussen inhoudelikhede, teorie en praktyk word aangemoedig.



Om bogenoemde verwagtings ten uitvoering te bring, benodig Suid-Afrika 'n visie. Op sy beurt benodig daardie visie 'n stelsel of 'n struktuur waarbinne die aksieplanne van 'n operasionele dimensie voorsien word. K2005 is daardie stelsel of struktuur van toepassing op alle provinsies.

3.6 K2005: 'n KONSEPTUELE RAAMWERK

Soos alreeds genoem, verwys K2005 na die skoolstelsel (vir grade 1-9) van die NKR, waarbinne leer plaasvind (WKOD, 2000:42). Die volgende deelstrukture vorm die basis van K2005:

3.6.1 Kritieke uitkomst

Die afgelope twee dekades het die koöperatiewe wêreld 'n algehele transformasie ondergaan wat denke, organisasie en bestuur betref (Spady, 1994:41; sien ook Steyn en Wilkinson, 1998:203; Spady & Schlebusch, 1999:54). Hierdie denke het aanklank in opvoeding gevind. Stephen Covey (1992:41) verwys daarna as "*Begin with the end in mind.*"

Die kritieke uitkomst (waarvandaan alle leeraktiwiteite beplan word) is generies van aard en beskryf in breë terme oor watter vaardighede, kennis, waardes en houdings die leerders moet beskik (Van der Horst & McDonald, 1997:49; vergelyk ook klassifikasie op bladsy 73). Hierdie uitkomst is die fondament vir die 66 spesifieke uitkomst wat meer spesifiek en mikro-omskrywend is. Dit word as bindend en regsregulerend beskou omdat dit deur die Grondwet van Suid-Afrika onderskryf en in plek gehou word (Naicker, 1999:97).

Davidow & Malone (in Cilliers, 1996:2) beweer dat kennis en innovasie die belangrikste kommoditeite van die 21ste eeu gaan wees. In sy boek *Powershift: knowledge, wealth, and violence at the edge of the 21st century*, verwys Toffler (in Cilliers, 1996:2) na 'n verskuiwing vanaf die industriële era na die inligtingsera (vergelyk ook Spady, 1996:16) waar kennis en innovasie onontbeerlik gaan wees. Volgens Samuels (in Cilliers, 1996:2) benodig maatskappye "*...a workforce capable of dealing with current technologies and with the study skills needed to quickly adapt to new ones ...*" 'n Studie deur Davidow en Malone (in Cilliers, 1996:2-3) toon dat 'n groot persentasie van die Amerikaanse en Kanadese werkerskorps nie oor die nodige kennis en innoverende vermoëns beskik wat maatskappye benodig nie.

Die twaalf kritieke uitkomst wat deur die Suid-Afrikaanse Nasionale Kwalifikasie Raamwerk voorgestel word (DNE, 1997:10-12; WKOD, 2000:42ii) is juis 'n doelbewuste poging om die Suid-Afrikaanse leerder vir die uitdagings van die 21ste eeu voor te berei (Steyn en Wilkinson, 1998:203-205; Spady & Schlebusch, 1999:16-19). Die kritieke uitkomst bevat sleutelkonsepte (wat onder andere ook essensieel is vir kognitiewe opvoeding en inklusiewe onderwys) deurdat dit van die leerders verwag word om, onder andere, inligting te kan verwerk, *demonstreer*, *kollekteer*, *analiseer en identifiseer* (Cilliers, 1998:133; Steyn en Wilkinson, 1998:204; WKOD, 2000:42ii).

Behalwe dat hierdie uitkoms-fokusse projekteer op die leerder se vermoë om kennis te konstrueer, het dit ook ten doel om die leerder se metakognitiewe vermoëns te stimuleer. Die ontwikkeling van die leerder se kennis (Cilliers, 1998:18, 133) sal in hierdie verband die oorweging wees.

Benewens die kognitiewe aspekte, word die leerders se affektiewe ontwikkeling nie in die kritieke uitkomstestel nagelaat nie. (Spady & Schlebusch, 1999:62; vergelyk ook Kotze, 1999:32) tabuleer die kritieke uitkomstestel in verskillende groeperings, naamlik die (1) *vervulling van lewensverantwoordelikhede*, (2) *die stimulering van komplekse vaardighede en prosesserings* en (3) *gevoelsvaardighede*.

Groepering 1: Kritieke uitkomstestel wat daarop fokus om die leerder te bemagtig en toe te rus om lewensverantwoordelike rolle te vervul.

Omskrywing: Kritieke uitkomst 3: Om verantwoordelik op te tree, die bestuur van die self,

Kritieke uitkomst 6/9: Sensitiwiteit teenoor die omgewing en medemens deur respek te betoon;

Kritieke uitkomst 11: Verkenning van opvoedkundige- en beroeps-geleenthede;

Kritieke uitkomst 12: Ontwikkeling van entrepreneuriese geleenthede.

Groepering 2: Kritieke uitkomstestel wat leerders toerus om in alle situasies komplekse vaardighede te demonstreer.

Omskrywing: Kritieke uitkomst 1/4: Om probleme te identifiseer en op te los en inligting in te samel;

Kritieke uitkomst 2: Om effektief in 'n span te werk (samenwerking);

Kritieke uitkomst 5: Om effektief te kommunikeer.

Groepering3: Kritieke uitkomst wat fokus op prosesseringsvaardighede en gevoelsvaardighede:

Omskrywing: Kritieke uitkoms 7: Stimuleer die leerder se vermoë om lateraal en sistemies te dink;

Kritieke uitkoms 8: Verwys na die vermoë om gepaste leerstrategieë te gebruik;

Kritieke uitkoms 10: Kulturele en estetiese sensitiwiteit as gevoelsvaardigheid om groter verdraagsaamheid en sensitiwiteit teenoor medemens en omgewing te openbaar.

Na aanleiding van alles wat hierbo genoem is (en wat in die die breë literatuur beskryf word), mag die vraag opkom “Waar het die kritieke uitkomst ontstaan?”

Hierdie uitkomst is ontwikkel deur genomineerde persone uit onderwysgeledere, die regering en uit vakbondgeledere (Van der Horst & McDonald, 1997:49). Dit kan in meer as een opsig as die visie beskou word waarna Carl & Hattingh (1999:155), Naicker (1999:26) en Spady en Schlebusch, (1999:21) verwys.

In Suid-Afrika is die volgende kruis-kurrikulêre en ontwikkelingsuitkomst (DNE 1997:10; Van der Horst & McDonald, 1997:49-50; Spady & Schlebusch, 1999:62; WKOD, 2000: 42ii;) die ritingaanwyser en die spil waarom UGO draai.

3.6.2 Kruiskurrikulêre uitkomst

Hierdie uitkomst verseker dat die leerders die vaardighede, kennis, en waardes sal verwerf wat hulle sal toelaat om 'n bydrae te lewer tot hulle eie sukses, sowel as dié van hulle gesinne, hulle gemeenskap en die land in die geheel (K2005 Beleidsdokument, 1999:10).

Die leerders sal:

- Probleme identifiseer en oplos en besluite neem deur kritiese en kreatiewe denke te gebruik;
- Effektief met ander as lede van 'n span, groep, organisasie en gemeenskap saamwerk;
- Huisself en hulle aktiwiteite verantwoordelik en effektief organiseer en bestuur;
- Inligting insamel, analiseer, organiseer en krities evalueer;
- Effektief kommunikeer deur visuele, simboliese en/of taalvaardighede op verskillende wyses te gebruik;
- Wetenskap en tegnologie effektief gebruik en kritiese verantwoordelikheid teenoor die omgewing en gesondheid van ander toon;
- 'n Begrip vir die wêreld as 'n groep verwante stelsels demonstreer deur te erken dat probleemoplossingskontekste nie in isolasie bestaan nie;

3.6.2.1 Ondersteunende uitkomst

Met die doel om by te dra tot die volle persoonlike ontwikkeling van elke leerder, en sosiale en ekonomiese ontwikkeling in die breë, moet die onderliggende intensie van enige leerprogram die individu bewus maak van die belangrikheid van:

- Reflektering oor, en verkenning van 'n verskeidenheid strategieë om meer effektief te leer;
- Deelname as 'n verantwoordelike burger in die lewe van plaaslike, nasionale en globale gemeenskappe;
- Kulturele en estetiese sensitiwiteit oor 'n reeks sosiale kontekste;
- Verkenning van opvoedkundige en beroepsgeleenthede, en

➤ Ontwikkeling van entrepreneuriese geleenthede.

Alle leer op skool, kollege, universiteit en in die werksplek moet leerders help om hierdie uitkomst te demonstreer. Die uitkomst reflekteer die kwaliteite wat alle Suid-Afrikaners in die bou van 'n nuwe demokrasie sal moet kan demonstreer. Om die kritieke uitkomst ten volle te benut, moet leerders tot aktiewe deelnemers in die onderrigprogram geroep word. Beide individuele en koöperatiewe werkswyses, waar die leerder as lid van 'n groep opereer, word belangrik geag omdat die dinamiek van UGO beide individueel en koöperatief van aard is.

Dit is nie vir leerders moontlik om kritiese en probleemoplossingsvaardighede te ontwikkel aan die hand van individuele en passiewe werkswyses nie (DNE, 2000:7). Hulle benodig geleenthede om te eksperimenteer en te reflekteer en leer moet sover moontlik met hulle leefwêreld en ervaring in verband gebring word.

3.6.3 Leerareas

Die Departement van Onderwys moes hulle bedrywighede in skole aanpas by die vereistes van die NKR. Die vakke wat op skool aangebied is, moes dus gewysig word.

Vir die skoolstelsel van die Algemene Onderwys en Opleidingsbaan (AOO-baan), wat grade 1-9 insluit, is op die volgende agt leerareas besluit (Van der Horst & McDonald, 1997:52-62; Spady & Schlebusch, 1999:75-78; WKOD, 2000:42).

1. **Taal, Geletterdheid en Kommunikasie (TGK):** Groepering van alle tale, verskeidenheid literêre werke en verwante linguistiese lektuur wat gebaretaal insluit.
2. **Wiskunde, Wiskundige Geletterdheid en Wiskundige Wetenskappe (WGWWW):** Behels 'n algeheel nuwe benadering van wiskunde vanuit 'n wiskundige en wetenskaplike perspektief.
3. **Natuurwetenskappe (NW):** Wetenskaplike en omgewingskwessies word saam gegroepeer en bestudeer.

4. **Mens- en Sosiale Wetenskappe (MSW):** Akkommodeer die “ou” Geskiedenis en Aardrykskunde inhoudelikhede in verhouding tot Sosiologie en ander verwante sosiale kwessies.
5. **Tegnologie (TEG):** Ondersoek kreatiwiteit, probleemoplossing en konstruksie en entrepreneuriese vaardighede. TEG is ’n nuwe leerarea.
6. **Ekonomiese en Bestuurswetenskappe (EBW):** Is ’n nuwe leerarea vir primêre skole en fokus op die onmiddellike en toekomstige ekonomiese behoeftes van die individu en die gemeenskap.
7. **Lewensoriëntering (LO):** Behels onder andere die gee van voorligting, liggaamlike bewegingskunde en Bybelonderrig. Die klem val op waardes en houdings waar die leerder besig is met selfondersoek.
8. **Kuns en Kultuur (KK):** Inkorporeer visuele/grafiese kunste, dans, drama en musiek en alles wat verband hou met die estetiese ontwikkeling.

Die idee met die agt leerareas is om alle vorige konsepte en kennis saam te vat in agt leerareas, en weg te doen met streng kompartementalisering van kennis in aparte, geïsoleerde en uitsluitlike groeperinge. Die krag van UGO word vervat in die mate waartoe integrasie plaasvind.

3.6.4 Spesifieke uitkomst

Die skoolstelsel het twaalf kritieke uitkomst, waarin ons huidige begrip van kennis en die bestuur van die leerproses opgesluit lê (Intermediêre Fasedokument, 1997:19, DNE, 1997:12; vergelyk ook Van der Horst & McDonald, 1997:52).

Elke leerarea het uitkomst wat spesifiek op daardie leerarea van toepassing is. Lazarus et al., (in Engelbrecht *et al.*, 1999:59) verwys na die (spesifieke) uitkomst as “... *areas of achievement or goals, as well as criteria for measuring these achievements* ...”. Spesifieke uitkomst is breë leerdoelwitte van toepassing op verskillende leerareas wat inhoud en metodologie aandui (Kotze

1999:32). Daar is altesaam ses-en-sestig (66) spesifieke uitkomst wat eie is aan verskillende leerareas, en hulle vervul die volgende rol:

- Die spesifieke uitkomst is afgelei uit die leerareas;
- Verwys na die spesifikasies van dit wat die leerders behoort te kan doen aan die einde van 'n leerervaring;
- Dit sluit die vaardighede, kennis en waardes in wat bewys lewer dat 'n uitkoms bereik is of nie;
- Fokus op die verband en die intensies van resultate van leer eerder as die lys van inhoudelikhede wat binne 'n leerprogram gedek word.

3.6.5 Assesseringskriteria

Die assesseringskriteria is stellings met bewyse waarna opvoeders moet soek om te kan besluit of 'n spesifieke uitkoms of 'n aspek daarvan bereik is (DNE, 1997:13; Intermediêre Fasedokument, 1997:12). Kotze (1999:32) verwys na die assesseringskriterium as aanwysers van die verwagtinge om 'n spesifieke uitkoms in die betrokke leerarea te demonstreer. Van der Horst en McDonald (1997:72) lewer 'n omvattende omskrywing van die assesseringskriterium: *“Assessment criteria are the criteria (standards of measurement) included in a unit standard designed to determine the achievement of specific and essential outcomes. Minimum performance criteria indicate the minimum standards that a learner has achieved.”*

Die kriteria verwys, in die breë, na die waarneembare prosesse en produkte van leer wat dien as kulminerende bewyse van die leerder se prestasie. Die assesseringskriteria is direk afgelei van die spesifieke uitkoms en vorm 'n logiese stel stellings van hoe 'n prestasie behoort te lyk (Intermediêre Fasedokument, 1997:12).

3.6.6 Taakaanduiders

Die taakaanduiders vertolk 'n belangrike rol deurdat dit die detail van die inhoud omskryf. Tesame daarmee gee dit 'n aanduiding van watter kennis, houdings, vaardighede en waardes die leerders oor moet beskik (Kotze, 1999:32).

Die assesseringskriteria en die omvangstelling gee net breë aanduiding van die bewyse wat leerders moet lewer ten einde 'n spesifieke uitkoms te kan denomstreer (DNE, 1997:14). Daarom is daar 'n behoefte om veel meer gedetailleerde inligting te gee oor dit wat die leerders moet weet, en moet kan doen ten einde in staat te wees om 'n prestasie te bereik (Intermediêre Fasedokument, 1997:17). In hierdie verband speel die taakaanduiders 'n belangrike rol in die assessering van kognitiewe en metakognitiewe ontwikkeling (Van der Horst & McDonald, 1997:199). Hoe die leerders hulself organiseer, hulle werk beplan, hulle selfwerkzaamheid en hoe reflekerend hulle is, kan nie deur gestandaardiseerde toetse bepaal word nie.

Die verskillende taakomskrywings kan alleenlik aan die hand van taakassessering geskied, soos uiteengesit in die taakaanduiders (Van der Horst & McDonald, 1997:199; vergelyk ook McCown *et al.*, 1996:368-374).

Omdat die uitkoms die hoogtepunt is van die leerproses, is daar 'n behoefte om die leerders van rigtingwysers te voorsien sodat hulle hulle vordering in die bereiking van 'n uitkoms kan beplan (DNE, 1997:14-15; Intermediêre Fasedokument, 1997:17). Taakaanduiders voorsien:

- Detail van inhoud en prosesse wat leerders moet bemeester;
- Die leerkontekste waarin die leerders betrokke sal wees;
- Voorsien opvoeders van essensiële stappe wat gevolg moet word in die leerproses om die uikoms te bereik;
- Help met die beplanning van die leerproses;

- Verskaf aan opvoeders detail oor hoe leerder vorder;
- Diagnostisering van agterstande en enige uitvalle;
- Vordering van leerders in verskillende vlakke en of 'n verlangde vlak verbygesteek is.

3.6.7 Omvangstellings

Omvangstellings verwys na die omvang, diepte en grense van die prestasie (DNE, 1997:13-14; Intermediêre Fasedokument, 1997:17-18).

Dit sluit die kritieke areas in van inhoude, prosesse en kontekste waarmee die leerders betrokke moet wees om 'n aanvaarbare vlak van prestasie te bereik. Alhoewel die omvangstelling die area van inhoud, die produk en proses aandui, beperk dit nie leer tot spesifieke kennisinhoud of aktiwiteite waardeur die leerders meganiese kan werk nie. Die omvangstelling (wat 'n behavioristiese inslag het) gee 'n aanduiding van die kompleksiteit en die omvang van die inhoudelikhede ter sprake (soos vervat in die spesifieke uitkoms), aldus Kotze (1999:32). Behalwe dat die omvangstellings die omvang van die kognitiewe ontwikkeling uitspel, fokus dit ook op die affektiewe en psigo-motoriese ontwikkeling (Kotze, 1999:32).

Die omvangstelling het die volgende ten doel (DNE, 1997:13-14; Intermediêre Fasedokument, 1997:17-18):

- Omskryf wat van die leerder in 'n spesifieke fase verwag word;
- Voorsien buigsame opsies in die keuse van spesifieke inhoudelikhede en prosesse en vir 'n verskeidenheid assesseringstrategieë;
- Is die uitbreiding en bied 'n verduideliking van die kritieke terme en kategorieë van die assesseringskriteria;

- Verseker 'n balans tussen die verwerwing van kennis en vaardighede en die ontwikkeling van waardes;
- Bied ruimte om veelvoudige leer-, denk-, en onderrigstrategieë toe te pas (Naicker, 1999:99)

Gehalte-onderwys kan dus nou 'n werklikheid word, veral as daar van genoemde beginsels kennis geneem word.

3.7 VOORWAARDES VIR GEHALTE-ONDERWYSPRAKTYKE

Volgens Poplin en Cousin (1996:255) sal 'n program vir verantwoordelike onderwys die volgende in aanmerking neem:

- Alle werksaamhede behoort die leerder se behoeftes en aspirasies in aanmerking te neem;
- Die leerder se reaksie op werksaamhede en aktiwiteite behoort 'n aanduiding te wees in die opstel van die onderrigprogram;
- Leerders toegelaat word om hul eie suksesse te monitor.
- Elke leerder funksioneer onafhanklik of interafhanklik as lede van die leergemeenskap;
- Leerders en leerder-diversiteit affekteer nie die onderrig in die klas negatief nie.

3.8 FAKTORE WAT GEHALTE-ONDERWYSPRAKTYK BEÏNVLOED

Die navorser maak onder geen omstandighede daarop aanspraak dat genoemde faktore definitiewe aanleiding gee tot 'n swakker gehalte en 'n minder effektiewe onderwyspraktyk nie. Die uitgangspunt is eerder om die verband tussen die faktore en gehalte-onderwys, soos wat K2005 vereis, toe te lig.

Die volgende faktore, soos aangedui in die NCSNET-verslag (1997:23-40), mag 'n invloed hê op die onderwyspraktyk en behoort in ag geneem te word:

3.8.1 Historiese agtergrond (van leer- en ontwikkelingsagterstande in Suid-Afrika)

Implikasies

- Ongelykhede veroorsaak deur apartheid en ekonomiese onstabiliteit gee aanleiding tot 'n gesegmenteerde onderwysstelsel. Die uitgangspunt moet wees om ongelykhede uit te skakel en te probeer om 'n gesonde balans te handhaaf tussen die kognitiewe-, behavioristiese-, humanistiese en sosiale leer- en ontwikkelingsteorieë;
- Neem kennis van die leerder se leer- en ontwikkelingsvlak. Onderrig die leerder. Moenie die kurrikulum onderrig nie;
- Gebrekkige en onvoldoende beplanning bring mee dat vroeë identifisering van leeragterstande nie moontlik is nie. Gevolglik ly intervensies en hulpverlening daaronder. Beplan sorgvuldig en evalueer programme en intervensies.
- Kosbare menslike potensiaal gaan verlore en gee daartoe aanleiding dat sosio-ekonomiese opheffing nie plaasvind nie, tot nadeel van die leerder en die land. Benut en ontwikkel alle natuurlike en menslike hulpbronne;
- Wees bewus van die verband tussen armoede en leeragterstande. 'n Tekort aan voedsel het 'n impak op die ontwikkeling van die leerder; gevolglik beïnvloed dit sy vordering op skool. Ondersoek voedingskemas en nader organisasies vir hulp.

3.8.2 Sosio-ekonomiese faktore

Implikasies

- Swak sosio-ekonomiese toestande is 'n teelaarde vir leeragterstande. Die leerder is gefrustreer en kan nie presteer nie. Ongunstige omstandighede en nie sodanige verstandelike vermoëns nie, gee aanleiding tot vroeë skoolverlating;
- Hoë-risiko-leerders kan vroegtydig geïdentifiseer word en hoef nie noodwendig slagoffers van omstandighede te wees nie;
- Gebrek aan stabiliteit en sekuriteit dra by tot kindermolestering. Ondersteuning en hulpverlening kan moontlik met samewerking tussen ouer en skool gereël word;
- Oorbevolking van klaskamers en 'n gebrek aan basiese geriewe dra by tot frustrasies. Pas klaskamerpraktyke aan en improviseer.

3.8.3 Houdings

Implikasies

- Diskriminasie en etikettering bevorder bevooroordeelning. Uitsluiting van leerders uit die onderrigprogram gee aanleiding tot vervreemding en aggressiewe gedrag. Leerders moet juis aangemoedig word om aktief deel te neem sodat inherente potensiaal benut kan word;
- Bewerkstellig goeie verhoudings met leerders. Goeie verhoudinge is bevorderlik om gesonde gesindhede te kweek;
- Skep 'n atmosfeer waarin wedersydse respek seëvier waar negatiewe houdings en apatiese ingesteldhede beperk word;

- Koördineer ouer-aande en, waar moontlik, kry ouers betrokke in die onderrigprogram. Bemagtig alle rolspelers.

3.8.4 Onvoldoende en irrelevante behoeftebepalings

Implikasies

- 'n Werkswyse sonder enige behoeftebepaling is onproduktief. Onproduktiwiteit beïnvloed beplanning en werksaamhede nadelig;
- Outentieke assessering is meer sinvol omdat bevindinge aangeteken word om opvoeders te help met die opstel van leerprogramme. Maak van verskillende assesseringsinstrumente gebruik;
- Moet nooit hulp verleen ter wille van hulpverlening nie. Hulpverlening vind plaas na aanleiding van 'n behoeftebepaling;
- Invloede wat leer en ontwikkeling teëwerk, word deur assessering gouer geïdentifiseer. Die voordeel lê daarin om intervensieprogramme vir spesifieke leerders op te stel na aanleiding van daardie leerders se spesifieke behoeftes;
- 'n Interdisiplinêre werkswyse is voordeliger vir behoeftebepaling. Die leerder word teen die agtergrond van sy sosiale konteks geassesseer;
- Assesseer die beskikbaarheid van natuurlike hulpbronne en ondersteuningsmateriaal. Indien tekorte ondervind word, vorm vennootskappe met die privaatsektor en buurskole.

3.9 K2005-IMPLIKASIES VIR OPVOEDERS

Die volgende implikasies is 'n samevatting van enkele belangrike beginsels wat in die voorafgaande afdelings bespreek is.

- Alle leerders kan suksesvol wees. Skoolervaring word redefinieer as voorbereiding vir die lewe, in plaas van verdere voorbereiding vir 'n volgende standaard (Engelbrecht *et al.*, 1999:75);
- Fokus val op selfregulerende leer en oplos van probleme (Steyn & Wilkinson, 1999:203);
- Kritiese denke en die stimulering van kreatiewe denke vervang die reprodusering van kennis (Cilliers, 1998:134);
- Diversiteit noop differensiasie ten opsigte van inhoudelikhede en klaskamerpraktyk. In plaas van 'n reduksionistiese werkswyse (Poplin 1988:402), volg eerder 'n holistiese konstruktivistiese benadering (Poplin, 1988:404; Kriegeler 1989:167);
- Pas die kurrikulum aan om die leerders te akkommodeer. Moenie die leerder vir die kurrikulum aanpas nie (NCSNET, 1997: 50; Engelbrecht *et al.*, 1999:76);
- Opvoeder se rol verander vanaf dié van instrukteur na fasiliteerder/ bemiddelaar (Kotze, 1999:31);
- Die leerder se vordering word nie gemeet aan die klas se vordering nie, maar aan sy eie vermoëns (UGO Handleiding, 2000:24).

Waar vorige benaderings op die weergee van kennis gefokus het, het die klem heeltemal verskuif na die leerder en hoe kennis gekonstrueer word. Die leerder is dus die fokuspunt. Die belangrikheid van die beginsels van leerdergesentreerde opvoeding (Darling, 1994:2-5) is 'n aspek wat nie genoegsaam beklemtoon word in die literatuur wat deur die Departement van Nasionale Opvoeding aan skole gestuur word nie. (Ten spyte van die feit dat die belangrikheid daarvan in UGO nooit oorbeklemtoon kan word nie). Om dus denke te onderrig waarbinne kennis gekonstrueer word, is die volgende leerdergesentreerde beginsels van die belangrikste in hierdie verband (Darling, 1994:2-5):

- Kinders se ontwikkeling moenie gemeet word in terme van daardie dinge wat hulle veronderstel is om te ken nie. Die ideaal moet wees om hulle te ondersteun in die ontwikkelingsproses wat natuurlik en progressief is;
- Dit is die kind se natuur om aktief te wees en dit behoort positief aangewend te word in die leerproses. Tradisionaliste is geneig om hierdie natuurlike karaktereienskap te ignoreer. In die proses word die leerders se natuurlike leergierigheid onderdruk en deur die opvoeder se optrede word die leerder uiteindelik *verstandelik onaktief*;
- Opvoeding behoort so beplan te word dat dit die natuur van die leerder reflekteer. Kinders is intellektueel nuuskierig en aktief besig om hulle omgewing te verken .
- Leerder-gesentreerde opvoeding gaan nie net daarom om respek te toon vir die kindernatuur nie, maar om elke individuele kind en sy/haar uniekheid te erken en te akkommodeer;
- Tradisionaliste mag die argument aanvoer dat die beginsels van leerder-gesentreerde opvoeding (wat die basis vir kognitiewe opvoeding daarstel) heeltemal verwyderd is van pedagogiese implikasies wat nie daarin slaag om die realiteite van die dag aan te spreek nie. Die teendeel is juis waar soos wat die onderstaande tabel illustreer;

Dit strook met die raamwerk wat deur die Departement van Nasionale Opvoeding opgestel is. Dit is interessant om te sien watter moontlikhede UGO bied vir diverse leerders as dit met die tradisionele kurrikulum vergelyk word. Die vergelyking is nie noodwendig 'n refleksie wat in die vorige onderwysbestel in die meeste van klaskamers aan die orde van die dag was nie. Erkenning word gegee aan daardie opvoeders wat daarin geslaag het om leerders tot deelname aan te moedig en tot 'n dieper betekenis van die inhoudelikhede te lei. Hierdie raamwerk dien slegs as 'n vergelyking tussen die “ou” en die “nuwe” kurrikulum. In die proses word gepoog om die verskille tussen die twee benaderings aan te dui (Oxford Based Excellence, 1999: 2-3):

TABEL 3.3: VERGELYKING TUSSEN INHOUDGEDREWE ONDERWYS EN UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS

Inhoudgedrewe benadering	UGO
<p><u>Beginsels</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • opvoeders onderrig kennis; • opvoedergesentreer; • sillabusgedrewe, inhoude is geïsoleerd en misken leerder se ervaring; • fokus op feite en inligting; • erken nie vorige leer en ervaring opgedoen buite die formele onderwys nie; • rigiede kompartementele vakke waarin leerders reproduseer. 	<ul style="list-style-type: none"> – opvoeders fasiliteer leer; leerders ontdek en konstrueer kennis. Behels die aktivering van metakognisie waartydens selfregulerende leer aangemoedig word deur mediasie. Studie, leer en denke word as integrale dele van kognitiewe prosesse beskou, en nie as verskillende entiteite nie. – leerdergesentreerd deurdat klem op die leerder en sy/haar behoeftes val; – verskeidenheid uitkomstse verseker verwerwing van kennis, vaardighede, waardes en houdings; – fokus op die toepassing van kennis; – bou voort op reeds verworwe kennis en ervaring; – integrasie geskied kruis-kurrikulêr, leerders verwerf kennis en vaardighede om hulle voor te berei vir die toekoms.
<p><u>Onderrigstyle</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • memorisering sonder dat leerder insig hoef te toon; • formele lesings om kennis oor te dra; • leerders hoofsaaklik passief; opvoeder is bron van kennis • leerders werk almal teen dieselfde tempo, geen differensiasie. Opvoeder bepaal die tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - kritiese denke, beredenering, navorsing, refleksie en selfregulerende leer; – groepwerk, rolspeel, eksperimentele leer; – leerders aktief, verantwoordelik vir hulle eie leer; - elkeen werk teen sy eie tempo en elkeen se voorkeurmodaliteit word geakkommodeer.
<p><u>Gebruik van leerondersteuningsmateriaal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • op handboeke aangewese (sillabusse en handboeke is onderrig) 	<ul style="list-style-type: none"> – verskeidenheid bronne, ontwikkeling van eie ondersteuningsmateriaal word aangemoedig. Kongruensie tussen inhoudelike en die leerder in sy sosiale konteks waarbinne leerders se semantiese, episodiese en produsoriese geheue aan die hand van konstruktivistiese klaskamerpraktieke gestimuleer word. – prosessering van inhoudelikhede asook deur toegepaste leer aan die hand van beskikbare hulpbronne wat uit eie geledere gegenereer is waarmee leerders hulle kan vereenselwig. – psigologiese opwekking word bewerkstellig omdat leerders hulle met die materiaal kan vereenselwig. Die materiaal is ondersteunend van aard en ondersteun die leerproses.
<p><u>Assessering</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • toetsing van kennis van die sillabus aan einde van die jaar; • evaluering konsentreer op retensie van kennis en die weergee daarvan. 	<ul style="list-style-type: none"> – deurlopende assessering in fase om leerder se vordering te monitor om enige kognitiewe agterstande te identifiseer om aan die hand van intervensieprogramme, kognitiewe modifikasie te bewerkstellig. – assessering is omvangryk aan die hand van assesseringskriteria. Prosessering van kennis, vaardighede, waardes en houdings word geassesseer om presies te weet hoe die leerder geestelike prosessering uitvoer.

Die onderrig van denke soos wat die “nuwe” kurrikulum vereis, is nie ’n algehele nuwigheid nie. Dit mag moontlik impliseer dat die werkswyse wat daarmee gepaard gaan, ’n nuwigheid is. John Nisbet (1990:1) laat hom soos volg uit oor die onderrig van denke:

“The idea of teaching thinking is not new. From Plato down the centuries, improving the intellect has been a prime educational aim.”

Die verskil tussen UGO en vorige onderwysbenaderings lê onder andere daarin dat die leerders in die UGO-benadering die sentrale posisie bekleed, met bykans alles wat om hulle sentreer. Die volgende is ’n kort samevatting van enkele aspekte soos vanuit bogenoemde oorsig.

3.9.1 Die benadering

Die inhoudgedrewe benaderings van weleer het te veel klem gelê op die bemeestering van die inhoudelikhede sonder inagneming van wat die bemeestering van die inhoudelikhede behels. K2005 noop opvoeders om op die bemeestering van die inhoudelikhede en wat dit behels te fokus.

3.9.2 Die onderrigstyl

Die kurrikulum (K2005) fokus nie net op kritiese denke en hoe kennis gekonstrueer word nie. Dit bied geleentheid vir die ontwikkeling van vaardighede om die verskillende denkinstrumente toe te pas. ’n Verdere voordeel is dat dit die leerders motiveer om suksesvol te wees.

3.9.3 Metodologie

Die leerder word nie uit sy sosio-kulturele konteks “verwyder” nie. Ontwikkeling vind plaas aan die hand van modellering, koöperatiewe leer en mediasie deur die opvoeder of die ouer. Leerders weet presies wat van hulle verwag word en hulle leer- en denkstyle word nie geïgnoreer nie.

3.9.4 Assessering

Geen voorstel ten opsigte van die verandering van 'n kurrikulum kan geskied sonder om die assessering in oënskou te neem nie. Kriteriumgedrewe assessering is 'n verskynsel wat toenemend plaasvind. Die uitgangspunt is om weg te beweeg van memorisering en die klakkelose reproduksie van kennis.

In 'n uitkomsgebaseerde onderigbenadering is assessering gerig op ontwikkeling en groei. Assessering behoort plaas te vind in 'n outentieke konteks waar nie-beoordelende ingesteldhede aan die orde van die dag is.

Dit behoort te help met die vroeë identifisering van leerders wat bykomende hulp en ondersteuning nodig. Die opvoeder sal hierdeur in 'n posisie wees om bekwaamhede van die leerder te herken asook hoe die leerders die uitkomstemonstreer.

Geen leerder behoort te druip nie en almal behoort saam met hulle portuurgroep na die volgende graad te vorder. Assessering behoort omvangryk genoeg te wees om houdings, waardes, prosesse, vaardighede en kennis in te sluit.

3.10 ONDERWYSPRAKTYK VIR DIVERSE LEERDERS

Daar word vermoed dat ongeveer 50% van Suid-Afrika se voorheen benadeelde skoolgaande leerders akademiese leeragterstande het (Kriegler, 1989:166).

Hierdie agterstande word nie toegeskryf aan gebrekkige neurologiese vermoëns nie, maar eerder aan die gevolge van milieugestremdheid, swak sosio-ekonomiese omstandighede en kulturele gebreke. Volgens Cloete en Kock (in Kriegler 1989:166) het 'n gebrekkige onderwysstelsel asook swak onderwyspraktyke tot hierdie skrikwekkende situasie bygedra.

Die vraag bestaan of Suid-Afrika die luuksheid van 'n onderwysbestel wat net tot voordeel van die bevoorregte minderheidsgroep strek, kan bekostig. Die land het ook nie die finansiële vermoë om voor die voet skole te bou en sodoende die ongelykhede te probeer regstel nie. Om die

aangeleentheid van die diverse leerder in perspektief te plaas, lê opgesluit in die moontlikhede wat 'n metateoretiese benadering (Kriegler: 1989:167) bied.

Die verwagting is dat die menslike potensiaal optimaal ontwikkel word aan die hand van die bestaande fasiliteite. Die bou van meer skole bied geen waarborge vir 'n effektiewer onderwyspraktyk nie. Een van die invloedrykste faktore wat die vordering van diverse leerders strem, is die kurrikulum self (Snyman & Engelbrecht, 1999:4). Benewens omgewings- en sosio-ekonomiese faktore postuleer Snyman en Engelbrecht (1999:4) die invloed van die kurrikulum op die diverse leerder soos volg:

“One of the key factors influencing learning and development can be found within the curriculum itself.”

K2005 bied geleenthede vir diverse leerders en is so gestruktureer dat alle leerders suksesvol kan wees (DNE, 1997:21; Steyn en Wilkinson, 1998:203; Engelbrecht *et al.*, 1999:75-76). 'n Onderwyspraktyk vir diverse leerders is rondom die konsep *lewenslange leer* gekonstrueer (Donald *et al.*, 1997:103). In hierdie verband laat Dryden en Vos (1999: 429) hulself soos volg uit:

“Lifelong continual learning will be a key fact of life for everyone. Inside that context, everyone should be encouraged to plan his or her own curriculum for life.”

Die navorser huldig die standpunt dat bogenoemde aanhaling (Dryden & Vos, 1999:429) in meer as een opsig 'n breë perspektief is van die opvoedingstaak vir diverse leerders. Alvorens dit kan realiseer, is dit aan te beveel om 'n ekosistemiese perspektief van die diverse leerder te formuleer (Donald *et al.*, 1997:34; Engelbrecht *et al.*, 1999:4; Naicker, 1999:23) en daarna te probeer vasstel hoe onderstaande deelstrukture as 'n eenheid saamgesnoer is om met 'n legitieme onderwyspraktyk na vore te kom:

- Beskou die leerder en sy behoeftes, aan die hand van Maslow se hiërargie (McCown, *et al.*, 1996:282), as 'n dinamiese eenheid;
- Die aanpasbaarheid of soepelheid van die kurrikulum (NCSNET, 1997:11);

- Grondwet van Suid-Afrika (1996);
- Voorwoord tot die Suid-Afrikaanse Skolewet (84/96);
- Verslag van die Nasionale Kommissie oor Spesiale Behoeftes, Onderwys en Opleiding en Onderwysondersteuningsdienste (1997a);
- Nasionale beleidsdokumente oor Kurrikulum 2005 (Oktober, 1997).

Onderwyspraktyke vir diverse leerders het 'n omvangryke onderbou, en in UGO is daar geen uitsondering in hierdie verband nie.

In hoofstuk 2 van die NCSNET-verslag (Department of Education, 1997:11) word 'n duidelike omskrywing gegee van die moontlike praktykverwagting vir diverse leerders:

“The responsibility of the education system to develop and sustain such learning is premised on the recognition that education is a fundamental right which extends equally to all learners. Exercising this responsibility involves ensuring that the education system creates equal opportunities for effective learning for all learners.”

Om dus vir elke leerder 'n gelyke geleentheid in die onderwysbestel te gee, sonder om effektiwiteit in te boet, is alleenlik moontlik indien **kwaliteit** (Poplin, 1988:398) nagestreef word. Die volgende is enkele opvoeder-riglyne wat met nut in 'n klas met diverse leerders aangewend kan word (Snyman & Engelbrecht, 1999: 40-41):

- * wees altyd bewus van elke leerder se spesiale behoefte;
- * indien nodig, maak 'n lysie met die spesiale behoeftes van leerders en plak dit op jou tafel;
- * gun leerders met spesiale onderwysbehoeftes die vryheid om in die klas rond

te beweeg. Moenie oorbeskermend wees nie;

- * dissipline in die klas is egter noodsaaklik. Maak leerders vertrouwd met klasreëls;
- * beplan, en maak voorsiening vir die leerders met fisiese gestremdhede;
- * rig jou klaskamer in dat dit getuig van goeie klaskamerorganisasie en praktyk;
- * waar moontlik, besoek spesiale skole en vind uit wat hulle doen om leerders te help;
- * in baie gevalle word die leerder met lae spiertonus nie maklik geïdentifiseer nie. Let op vir die leerder wat op sy arm lê en skryf, effe oopmond is en traag reageer.

Dit is belangrik om klaskamerpraktyk krities in oënskou te neem en die faktore te ondersoek wat die leerders in staat stel om vaardighede te verwerf wat vir Suid-Afrika se maatskaplike en ekonomiese ontwikkeling noodsaaklik is. 'n Ondersoek na die faktore wat leerders verhinder om te presteer, is ook belangrik. Die volgende is enkele faktore wat resorteer onder *bemagtigende onderwyspraktyk*, wat tot voordeel van die diverse leerder aangewend kan word (Inligtingsbrosjure: Oxford University Press, 2000:7-8):

**TABEL 3.4: VERGELYKING TUSSEN BEMAGTIGDE EN INSTAATSTELLEND
ONDERWYSPRAKTYKE**

Verhinderende Praktijk	Bemagtigende Praktijk
<p><u>Kennis is in vakke verdeel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Die kurrikulum is verdeel in vakke soos Geskiedenis, Afrikaans en Wiskunde. • Die opvoeders beplan en onderrig die vakinhoud onafhanklik van mekaar. <p><u>Gevolg</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Die verskillende vakke word nie gekoppel en gebruik om kritiese denke of kreatiewe probleemoplossing by die leerder te ontwikkel nie. 	<p><u>Leerareas is geïntegreer</u></p> <ul style="list-style-type: none"> – Die kurrikulum is in leerareas verdeel, maar die leerareas is gestruktureer om buigsame, laterale denke te bevorder. – Die fase-organiseerder vergemaklik integrasie Die leerders word daarvan bewus dat konsepte in verskillende kontekste aangewend kan word. – Kruis-kurrikulêre werkswyse en infusie in die kurrikulum help met die vorming van konsepte. Kanse op kritiese en kreatiewe denke in die onderrigprogram is beter.
Sillabus met voorgeskrewe inhoud	Leerprogramme
<ul style="list-style-type: none"> • Die inhoud moet onderrig word en eksaminering word voorgeskryf. <p><u>Gevolg</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Die fokus is op die voorgeskrewe inhoud. Die opvoeder en leerder is nie vry om geleenthede te verken vir die insameling, ontleding en samevoeging van plaaslike inhoud wat nie met die uitdagings en kwessies wat direk buite die klaskamer is, verband hou nie. 	<ul style="list-style-type: none"> – Spesifieke uitkomst en assesseringskriteria word vir elke leerarea voorgeskryf om as riglyne vir beplanning te dien en vir elkeen standarde vir prestasie te stel. Skole en opvoeders kan self die inhoude kies. – Ideaal vir die optimalisering van die leerder se Metakognisie deurdat die leerder se reflekerende bewussyn wat benodig word vir om kognitiewe prosesse ten uitvoer te bring, gestimuleer word.
Passiewe leergedrag	Aktiewe leergedrag
<ul style="list-style-type: none"> • Leer inhoudsfeite van buite en herhaal die feite in toetse sonder om noodwendig die onderliggende konsepte te verstaan. • Die opvoeder maak staat op handboeke om te bemiddel en inligting te gee. Aantekeninge wat deur opvoeder verskaf word, word altyd afgeskryf. <p><u>Gevolg</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Die leerders word nie aangemoedig om wat hulle leer, krities te beskou nie. 	<ul style="list-style-type: none"> – Aktiwiteite is ontwerp wat die leerders na inligting laat soek, kreatief en krities laat dink om probleme op te los en die vaardighede en houdings te ontwikkel wat nodig is om hulle werk te voltooi. – Groter beheer oor kognitiewe prosesse deurdat hulle aan die hand van mediasie vir hulle eie leer verantwoordelik is. Hulle beplan, analiseer, kontroleer en konstrueer kennis om inligting te prosesseer. – Die kurrikulum is 'n dink-kurrikulum. Leerders moet selfstandig en onafhanklik kan redeneer en bevraagteken.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Geleentheid om te leer hoe om aktiwiteite te organiseer en te bestuur, gaan verlore. • Leerders verwerf nie 'n diepgaande begrip van die konsepte wat vir probleemoplossing, Kreatiewe denke en die doeltreffende gebruik van wetenskap en tegnologie noodsaaklik is nie. 	<ul style="list-style-type: none"> – Selfwerksaamheid word aangemoedig asook hoe om met ander as lid van 'n span saam te werk. – Leerders verwerf 'n dieperliggende begrip vir die oplossing van probleme omdat hulle metakognitiewe vermoëns gestimuleer word. Daar word eerder op die konseptuele ontwikkeling gekonsentreer as op die perseptuele ontwikkeling.
Streng afgebakende somerende evaluering	Deurlopende assessering
<ul style="list-style-type: none"> • Die leerders word slegs volgens eenmalige skriftelike eksamens en toetse geëvalueer. <p>Gevolg</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niks motiveer die leerders om gedurende die leerproses konsepte en vaardighede te bemeester nie. • Die leerders word nie holisties geassesseer nie. 	<ul style="list-style-type: none"> – Assessering vind deurlopend plaas en dit motiveer die leerders om gedurende die leerproses kennisbegrippe, vaardighede en houdings te bemeester. – Intrinsieke motivering aan die hand van positiewe versterkers help leerders om deur middel van direkte of toevallige leer vaardighede aan te leer en te bemeester. – Assessering is holisties en objektief en bestaan uit verskillende strategieë met die doel om hulp te verleen.
Opvoedergesentreerde organisasie	Leerdergesentreerd
<ul style="list-style-type: none"> • Opvoeders is voortdurend by die hele klas betrokke, verduidelik inhoud en gee oefeninge en tuiswerk. <p>Gevolg</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leerders kry nie die geleentheid om te praat oor wat hulle leer of om die taal wat hulle nodig het om te kommunikeer, te gebruik nie. 	<ul style="list-style-type: none"> – Opvoeders moet nog steeds nuwe begrippe aan leerders medeer, maar kan ook take ontwerp en fasiliteer om leerders aan te moedig om verantwoordelikheid te neem om self inligting te soek en vaardighede en houdings wat hulle benodig, te ontwikkel. – Leerders word aangemoedig om hulle siening te kommunikeer en te verduidelik hoe hulle die proses verstaan en ervaar.
Werk individueel	Werk saam (Koöperatief)
<ul style="list-style-type: none"> • Leerders is afhanklik van die opvoeder en word aan subjektiewe evaluering onderwerp. 	<ul style="list-style-type: none"> – Buiten dat die leerders op hulle eie werk, werk hulle in pare of groepe om hulle aktiwiteite te voltooi sodat hulle uit verskillende oogpunte kan redeneer, kennis en vaardighede kan uitruil om probleme op te los en hulleself te organiseer.

Bron: Oxford University Press 2000:7-8

Dit is belangrik om bogenoemde beginsels met K2005 in verband te bring omdat die bemagtigende praktyk, waarna hier verwys word, uitkomsgebaseerde onderwyspraktyke is waarbinne inklusiewe en kognitiewe opvoeding aan die hand van K2005 plaasvind.

3.11 SAMEVATTING

K2005 kan suksesvol in Suid-Afrika geïmplementeer word as daar met die nodige omsigtigheid te werk gegaan word.

Die regte klimaat moet geskep word. Inligting sal aan al die rolspelers, byvoorbeeld, ouers en opvoeders deurgegee moet word, sodat elkeen nie net bewus gemaak sal word van hulle taak in die proses nie, maar ook van die belang van houdings teenoor UGO sowel as teenoor inklusiewe en kognitiewe opvoeding.

Die grootste toets lê by die WKOD om die opvoederkorps nie met gedurige veranderings te konfronteer nie. Om K2005 suksesvol in skole te implementeer, vra kundigheid. Alle rolspelers sal skouer aan die wiel moet sit. Behalwe interaktiewe bemagtiging (wat nie voldoende is nie) is persoonlike bemagtiging ten opsigte van UGO, K2005, kognitiewe opvoeding en inklusiewe onderwys vir baie opvoeders nog nie 'n prioriteit nie. Hoofstuk 4 werp lig op die metodologie wat in hierdie studie aangewend is om insigte te genereer en te konstrueer. Opvoeders het bepaalde belewenisse en somtyds word daar nie ag geslaan of ondersoek ingestel na die opvoeder in sy leefwêreld nie.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSMETODOLOGIE

4.1 INLEIDING

Die metodologie word in terme van navorsingsontwerp, datakonstruksie en die interpretasie van data weergegee. Die navorsingsprobleem ontstaan uit die navorsingsaktualiteit wat op sy beurt in die navorsingsdoelstelling kulmineer.

'n Selfstandige navorsingstradisie het gedurende die afgelope twintig jaar ontwikkel uit die veranderde siening van die aard van kennis (Jansen, 1994:22-25). Verskuiwings in wetenskapbeskouings het meegebring dat eiesoortige metodes vir die studie van menslike belewing ontwikkel moes word. Hierdie metodes moet die besonderse karakter van studie-objekte in hulle daaglikse, natuurlike omgewing ondersoek met die oog op intersubjektiewe interpretasie en betekenisgeving. Die navorser is egter van mening dat die interpretasies van verskynsels en die waarde wat daaraan geheg word, afhang van die omvang van die respondente se kennis en insig oor die onderwerp. Vandaar die uitgangspunt dat hierdie werkstuk hoofsaaklik verkennend (kwalitatief) van aard is (Mouton & Marais, 1985:43) om:

- nuwe insigte oor die domeinverskynsel (UGO en K2005) as parameters vir kognitiewe opvoeding in te win;
- as 'n vooronderzoek te dien vir 'n meer gestruktureerde studie van die verskillende verskynsels;
- prioriteite vir verdere navorsing op te stel;
- sentrale konsepte te ondersoek en toe lig;

Bogenoemde is uiters belangrik in die soeke tydens die besinning van die wetenskaplike ideaal: die soeke na waarheid (Mouton & Marais, 1985:14). Bly dit in gebreke, veral met die oog op

verdere navorsing, stel Cohen (in Lehmann & Mehrens, 1979:15) dit soos volg: *“Without some guiding idea, we do not know what facts to gather.”*

4.2 NAVORSINGSPROBLEEM

Alhoewel heelwat navorsing oor UGO en kognitiewe opvoeding alreeds internasionaal gedoen is, is hierdie materiaal nog nie vrylik in Suid-Afrika beskikbaar nie vanweë die feit dat Suid-Afrika in die vroeë stadium van die implementering daarvan is. As gevolg hiervan en die weens die aard van die opleiding van die Suid-Afrikaanse opvoeder, is opvoeders (op hierdie stadium) nog nie toegerus en bemagtig om UGO te implementeer om die leerders se kognitiewe potensiaal ten volle te ontwikkel nie.

Om te help met hantering van hierdie “agterstand” is die oorweging van die navorsingsontwerp eerder ’n oop en plooibare navorsingstrategie (Mouton & Marais, 1985:43).

4.3 NAVORSINGSDOELSTELLING

Die doel van die ondersoek is die opstel van ’n teoretiese raamwerk van UGO vir die optimalisering van kognitiewe opvoeding in die klaskamer.

4.4 ONDERSOEKGROEP

In plaas van toevallige seleksie (Burgess, 1985:159), is die ondersoekgroep noukeurig gekeur (Burgess, 1993:26).

Samestelling van die steekproef behels die selektiewe afbakening van mense, situasies, gebeure en sosiale prosesse, en in die geval van kwalitatiewe navorsing gaan die proses voort tydens die verloop van die ondersoek. Miles en Huberman (1984:36) laat hulle soos volg oor sodanige werkswyse uit:

“One cannot study everyone everywhere doing everything, even within a single case....”

Voorkeur word gegee aan sleutelinformante wat oor die nodige inligting beskik (Huysamen, 1998:18) wat deels kan bydra tot die implementering en die disseminasie van die Nasionale Kurrikulum asook die onvoorwaardelike bemagtiging van alle rolspelers (Carl, 1995:5). Met die bekendmaking dat talle Wes-Kaapse opvoeders “vrot lesgee” (Bonthuys, 2001), **“Wes-Kaapse leerkragte is goed opgelei, maar talle gee vrot les”** is dit ’n ideale geleentheid om die verskillende funksionaries betrokke in die proses te nader en terselfdertyd insigte te verkry van hulle emosies, gevoelens en belewenisse wat met kurrikulum-verandering gepaard gaan (Burgess, 1985:13).

Skoolgebaseerde opvoeders het ’n belangrike rol om te speel tydens kurrikulum-verandering, en moet ’n groter rol speel, veral in navorsingsaktiwiteite (Carl, 1995:260). Die primêre doel van die onderhoude is om opvoeders en kantoorgebaseerde personeel se belewenis, ingesteldheid en hoe hulle UGO en kognitiewe opvoeding (in hulle professionele konteks) ervaar, te ondersoek (Faasen, 1995:8; Huysamen, 1998:170-171; Mouton, 2001:117-118; vergelyk ook Sherman & Webb, 1990:144;).

Die volgende is enkele beginsels wat oorweeg word in die samestelling van die steekproef (McNiff, 1995:76):

- Die relevantheid van die navorsingsprobleem vir die navorser en die uitdaging om aandag daaraan te gee;
- Die geleentheid en studieterreine wat verken kan word (vir verdere studiemoontlikhede) ten opsigte van UGO, inklusiewe en kognitiewe opvoeding;
- Skep van geleentheid vir opvoeders (ongeach hulle status) om ’n bydrae te lewer, hoe gering ook al;
- Aanwend van ervaring en kundigheid met die implementering van UGO en K2005;
- Die gevoel, belewenisse en ingesteldhede van die verskillende rolspelers op die verskillende vlakke van die skolestelsel te verken.

Vir die doeleindes van die ondersoek is daar gefokus op onderhoude met:

- 'n Senior onderwyskundige van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) gemoeid met die Nasionale Kurrikulum;
- 'n Kringbestuurder in diens van die WKOD;
- 'n Skoolhoof van 'n primêre skool in die Wes-Kaap;
- 'n Posvlak een opvoeder wat die afgelope 3 jaar gemoeid is met UGO (eers in die Grondslagfase, en tans in die Intermediêre Fase).

4.5 ONDERSOEKPROSEDURES

Die navorsing is kwalitatief, kontekstueel en interpretief wat met die verkenning van verwante literatuur gepaard gaan. Die rede waarom besluit is op 'n literatuurstudie, is om 'n duidelike begrip oor bestaande insigte, kennis en perspektiewe te ondersoek in die samestelling van 'n teoretiese raamwerk vir uitkomsgebaseerde en kognitiewe opvoeding.

Die nie-eksperimentele aard van hierdie studie (Slavin, 1984:15) hou verband met die navorsers se standpunt dat opvoeders se opleiding om UGO-onderwyspraktyke te implementeer, bevraagteken word. Bygesê, erkenning word gegee aan almal wat pogings aanwend tot die suksesvolle implementering van UGO. Geen poging word aangewend om die verband tussen die opvoeder se opleiding en die verwagting om UGO-onderwyspraktyke te implementeer, te manipuleer nie (Slavin, 1984:14).

Navorsers se denkraamwerke speel onontkombaar 'n rol in hulle belangstelling, die soort kritiese vrae wat hulle stel, die navorsing waartoe dit lei, die maniere waarop hulle navorsing doen en die ideologiese belange en doeleindes wat navorsing dien (Mouton & Marais, 1989:14).

4.5.1 Kwalitatief en kontekstueel

Navorsers wat kwalitatiewe metodes gebruik, het meestal ander agendas as navorsers wat kwantitatiewe navorsing gebruik.

Laasgenoemde lê klem op verskynsels wat direk meetbaar en kwantifiseerbaar is; eersgenoemde sal meer klem lê op die nie-eksakte meetbare kwaliteite van mense (Faasen, 1995:8; Huysamen, 1998:170-171;). Ook word kwantitatiewe metodes meestal gebruik vir makrostudies waardeur die individuele persoon en sy/haar bepaalde konteks verlore kan gaan (Elliot & Crossley in Faasen, 1995:8).

Die siening bestaan dat die mikro-elemente van mense se daaglikse lewenservarings deur kwalitatiewe studie opgeteken kan word. Tydens kwalitatiewe navorsing poog die navorser volgens Miles en Huberman (1994:249) om data te genereer volgens die belewenis en ervaring van rolspelers na aanleiding van die onderwerp(e) ter sprake. Dit maak regstreekse begrip (*verstaan*) moontlik deurdat die navorser die opvoeder se omstandighede kan begryp omdat eersgenoemde hom as't ware in die skoene van laasgenoemde voorstel (Huysamen, 1998:172).

Die navorser se vertrekpunt was fenomenologies van aard deurdat die verband tussen die mens (opvoeders) en hulle lewêreld (die opvoeder se opleiding en die verwagting om UGO te implementeer) ondersoek is (Sherman & Webb, 1990:144; vergelyk ook Mouton, 2001:117-118); gevolglik het die navorser weinig beheer oor enige veranderlikes (Mouton, 2001:149-150).

Kritiek en bedenkinge teen kwalitatiewe studie bestaan wel. Rogers (in Faasen, 1995:8) noem byvoorbeeld die subjektiewe invloed van die waarnemer, die bykans onmoontlikheid van replikasie en veralgemening asook probleme met die doen van veldwerk in skole waar deelnemers hulle ware, natuurlike optrede vir waarneming kan verberg.

4.5.2 Beskrywend, interpretatief en verduidelikend

Kwalitatiewe navorsing fokus sterk op verklaring van verskynsels, en is nie bloot net 'n beskrywing van verskynsels en prosesse nie (Burgess, 1985:9). Omdat hierdie navorsing hoofsaaklik 'n verkenning van die literatuur is, bied die onderhoud gronde om 'n beskrywing,

interpretasie en verduideliking te gee soos gepostuleer deur Miles en Huberman (1984:15; vergelyk ook Sherman & Webb, 1990:3):

“Qualitative data, in the form of words rather than numbers..... They are a source of well-grounded, rich descriptions and explanations of processes occurring in local contexts.”

Deur van gedetailleerde beskrywings gebruik te maak, kon die aksie, betekenis, gevoel en ervaring gekontekstualiseer word wat die navorser in 'n posisie plaas om moontlike persoonlike standpunte van die respondente te vergelyk (Mouton, 2001:175). 'n Verdere voordeel hieraan verbonde is dat die navorser deur handelinge en woorde 'n teks vorm wat as geheel geïnterpreteer kan word (Tesch, 1990:94).

Taal as middel waardeur betekenis deur middel van kommunikasie geskep word, speel 'n belangrike rol in navorsing (Taylor, 1971:117). In die besonder kan die ontleding daarvan (die onderhoud) dieper insigte gee in die betekenis van mense se leefwêreld (Mouton, 2001:52-53; vergelyk ook Mertens, 1998:11).

In hierdie verband stel Rabinow en Sullivan (in Riessman, 1994:xiv) dit soos volg: *“We are fundamentally self-interpreting and self-defining, living in a cultural environment, inside a web of signification we ourselves have spun.”*

En *“There is no outside, detached standpoint from which we gather and present brute data. When we try to understand the world, we are dealing with interpretations and interpretations of interpretations.”*

Benewens kennis dra van die verwagtinge (om UGO en K2005 te implementeer), asook die aanpassing van klaskamerpraktyke, is die onderhoud ideaal vir die skep van 'n geleentheid waar kantoorgebaseerde personeel terugvoering gee van hulle ervaring en belewenis hoe hulle die klaskamergebaseerde opvoeder met die implementering van UGO en K2005 ervaar. *“The task was to create an interpretation of setting ... to allow people who have not directly observed the phenomena to have a deeper understanding of them,”* soos weergegee deur Denzin (in Fourie, 1997:34).

Die navorsingsontwerp bevat elemente vir verdere verkenning omdat die studie hoofsaaklik poog om nuwe insigte van UGO, K2005, inklusiewe, kognitiewe en spesialiseringsonderwys te ontdek en te genereer (Mouton & Marais, 1985:45).

4.5.3 Literatuurstudie

“Education is not a business of manufacturing. It is literally a growth area, for peoples and teachers alike,” aldus McNiff (1995:51).

Die ondersoekprosedure hou verband met die aktualiteit van die studie. Die implementering van UGO en K2005 vereis insig van die proses en die ontwikkeling wat daarmee gepaardgaan. Opvoeding en onderwys is onlosmaaklik deel van navorsing; derhalwe sal navorsingmetodologie altyd daarom sentreer omdat dit verband hou met die sosiale, emosionele en intellektuele ontwikkeling van opvoeders en leerders (Cohen & Manion, 1980:48-49). Juis om hierdie rede is die spesifieke navorsing benewens die literatuurstudie, (Slavin, 1984:15; Mouton, 2001:179-180) kwalitatief, maar tog ook interpretatief en verduidelikend van aard (Miles & Huberman, 1984:15). Alhoewel die literatuurstudie en die onderhoude twee aparte navorsingstrategieë is, kan die interafhanklikheid daarvan vir hierdie studie nie genoeg beklemtoon word nie.

Navorsers wat vraelyste, onderhoude, kontrolelyste en opgetekende dokumentasie tydens hulle ondersoeke gebruik, kry tydens die literatuurstudie nuttige wenke vir die toepassing daarvan (Lehman & Mehrens, 1979:14).

Die volgende nege stappe het tydens die literatuurstudie as raamwerk gedien:

Stap 1: Identifisering van navorsingsonderwerp;

Stap 2: Ten einde 'n geheelbeeld van die onderskeie onderwerpe te kry, is dit onafwendbaar dat sekondêre bronne (Burgess, 1993:139-140; Mouton, 2001:179) geraadpleeg word (alhoewel dit nie aanbeveel word nie; vergelyk Huysamen, 1998:166;).

Waar sekondêre bronne in hierdie werkstuk voorkom, getuig dit van die omvang van die navorser se literatuursoektog, en dit neem nie die plek van die primêre bron in nie.

Stap 3: Navorsingstrategieë word ontwikkel deur van relevante literatuur en joernale gebruik te maak;

Stap 4: Verkenningstogte en eksplorاسie van die literatuur word onderneem, met die identifisering en die aantekening daarvan;

Stap 5: Verskillende bronne word geraadpleeg en opgeteken;

Stap 6: Lees bibliografiese inligting, teken dit op en berei dit voor;

Stap 7: Evalueer verskillende verslae, dokumente en artikels;

Stap 8: Analiseer en sintetiseer bevindings;

Stap 9: Gebruik sintese in die ontwikkeling van 'n konseptuele raamwerk en in die strukturering van navorsingsvrae (Mertens, 1998:36-37).

Omdat die navorser 'n bereidwilligheid openbaar het om nuwe idees, insigte, suggesties en konsepte te ondersoek en te verken (Mouton & Marais, 1985:42), het hy hom vooraf oopgestel vir nuwe stimuli.

4.5.4 Die onderhoud (semi-gestruktureerde vrae)

Die belangrikste verskil tussen die gebruik van diepte-ondersoeke deur navorsers en leke, is dat antwoorde wat navorsers verkry, gewoonlik versigtig opgeteken word en volgens sosiologiese konsepte en teorieë beoordeel word (Mouton & Marais, 1985:251).

Anders as in die natuurwetenskappe, word daar nie tydens onderhoude gestrewe na voorspellings oor die verloop van die toekoms nie. Die uitgangspunt is om ingesamelde besonderhede te

interpreteer met die doel om dit te verstaan (Taylor, 1971:129). Die onderhoude wat gevoer word, is deel van die sosiale situasie (Mouton & Marais, 1985:251; vergelyk Green *et al.*, in Sherman & Webb, 1990:175) en was ingestel op die rolspelers se ervaring (Cohen & Manion, 1980:243; vergelyk Huysamen, 1998:180) in hulle betrokkenheid by onderwysvoorsiening op provinsiale, streek- en skoolvlak.

Die polemieë rondom UGO en K2005 (Vermeulen, 200:15) noop die gebruik van 'n bandopnemer omdat die interpretasie van spesifieke detail belangrik is (Burgess, 1985:6; McNiff, 1995:77). Die gebruik van 'n bandopnemer help om enige bevooroordeeldheid (Slavin, 1984:92; Mouton, 2001:110; Converse & Schuman, 1974:73) en waninterpretasies uit die weg te ruim deurdat die navorser weer na die onderhoude kan luister (Converse & Schuman, 1974:16-17; Slavin, 1984:92). 'n Verdere voordeel hieraan verbonde is dat data nie vir verifiëring verlore gaan nie.

Weens die interaktiewe en reflekerende aard van die werkswyse, ervaar die interpreteerder/navorser nie net die wêreld van die persone wat hy/sy betree nie, maar kan dit ook tot groter selfbegrip by die navorser lei deurdat die navorser as leser hom oopmaak vir die uitwerking van die teks.

4.5.5 Dokumentasie

Dokumentêre bronne verwys na insameling van rekords, dokumente, materiaal uit die massamedia en biblioteekversamelings, wat koerantberigte, ekologiese data en statistieke insluit (Burgess, 1985:178; Mouton & Marais, 1985:77). 'n Verskeidenheid dokumente is besigtig (sien 4.6.2 en 4.6.3).

4.6 DATA-KONSTRUKSIE

In navolging van Manheim (in Mouton & Marais, 1985:76-77) kan databronne in die geesteswetenskappe in twee hoofkategorieë verdeel word:

- Menslike gedrag en menslike eienskappe wat mondelinge of geskrewe response insluit van vrae soos gestel deur die navorser.

- Produkte van menslike gedrag en menslike eienskappe wat nagespeur word in rekords, dokumente, biblioteekversamelings koerantberigte en massamateriaal.

Volgens waarneming in terme van die etnometodologiese teorie kan gestel word dat die mens in staat is om sy situasie in die wêreld te definieer; om homself in relasie tot ander te kontekstualiseer (Mouton & Marais, 1985:75). Tesame met waarneming (direk of indirek), vorm **onderhoudvoering** en die **bestudering van dokumente** die belangrikste bronne vir datagenerering in die konseptualiseringsproses (Burgess, 1985:6).

4.6.1 Semi-gestruktureerde vrae

'n Navorsingsonderhoud is 'n tweegesprek tussen die navorser en respondent (Mouton & Marais, 1985:79).

Die navorser probeer om spesifieke inligting wat betrekking het op die navorsingsdoelstelling van die respondent te verkry (Cohen & Manion, 1980:241). Semi-gestruktureerde onderhoude het plaasgevind aan die hand van onderhoudsgidse (Mouton & Marais, 1985:80; Huysamen, 1998:149;) wat bestaan uit 'n lys onderwerpe en aspekte wat betrekking het op die navorsingsprobleem.

Daar is besluit op semi-gestruktureerde vrae omdat dit meer oper is en ruimte laat vir aanpassings tydens die onderhoud (Cohen & Manion, 1980:243; vergelyk ook Watts & Powney, 1987:124).

Benewens dat die navorser 'n verskeidenheid navorsingstrategieë gebruik, bied die semi-gestruktureerde onderhoud die geleentheid om die leefwêreld van die respondente te ervaar (Burgess, 1993:78) en op hulle sienings te reageer (Sherman & Webb, 1990:144; vergelyk Faasen, 1995:8; Huysamen, 1998:171).

Cohen & Manion (1980:259) verwys hierna as die verkenning van die subjektiewe ervaring (*subjective experiences*) van die respondente. Die navorser het probeer om te alle tye goeie rapport tussen hom en die respondente te handhaaf deur 'n neutrale gesindheid te openbaar, deur

te luister, nie te argumenteer nie en nie-beoordelend op te tree (Converse & Schuman, 1974:12-21). Cohen & Manion (1980:256) laat hulle in hierdie verband soos volg uit: *"At all times, an interviewer must remember that he is a data collection instrument and try not to let his own biases, opinions or curiosity affect his behavior."*

Alle onderhoude is met 'n bandopnemer opgeneem en getranskribeer.

4.6.2 Dokumentasie: Skoolgebaseerde opvoeders

Die volgende dokumentasie is besigtig.

- Outobiografiese middele soos beplanningslêers, beplanningskedges, leerprogramme, ondersteuningsprogramme en beleidsdokumente (assesserings-beleid, leerder-portefeuljebeleid, leesbeleid en leerarea-beleidsdokumente om enkeles te noem) is bestudeer;
- Geskrewe notas en notules van vakvergaderings.

Die navorser het enkele aktiwiteitskaarte van werksessies wat hy aangebied het, vir die studie gebruik. Dit is aktiwiteitskaarte met geskrewe woorde van opvoeders oor hulle vrese rondom UGO en K2005.

- Werksessie vir die Grondslagfase (Kring 7) op Maandag 29 Mei, 2000, in die Overberg;
- Werksessie aangebied vir 'n primêre skool in die Stellenbosch-omgewing op Woensdag 17 Januarie, 2001 (gedurende die skoolvakansie);
- Werksessies aangebied vir 'n hoërskool in die Overberg op Donderdag 1 en 8 Februarie 2001;

- Werksessies aangebied vir 'n hoërskool in die Suidpunt-omgewing op Woensdag 14 en 28 Februarie, 2001.

Geen ander veldnotas is tydens werksessies geneem nie, en dit sou oneties wees om veldnotas te fabriseer (Huysamen, 1998:192; Mouton, 2001:140).

4.6.3 Kantoorgebaseerde opvoeders

Die suksesvolle infasering van 'n nuwe kurrikulum hang ten nouste saam met die kwaliteit van die beplanning, ontwerp en kurrikulumdisseminering (Carl, 1995:167). Kurrikulumdisseminering is die fase wat onmiddellik ná kurrikulumbeplanning volg waartydens alle inligting rakende die kurrikulum aan alle rolspelers deurgegee en verduidelik word (Carl, 1995:135).

'n **Senior kurrikulumontwikkelaar/beplanner** in diens van die WKOD en 'n **kringbestuurder** is genader omdat hulle onderskeie funksies (benewens beplanning en ontwerp) die deurgee van inligting na die verskillende rolspelers behels.

4.6.3.1 Dokumentasie: Senior kurrikulumontwikkelaar/beplanner

Dokumente, veral administratiewe dokumente, voorleggings, vorderingsverslae en interne dokumente (Hitchcock & Hughes, 1995:213) bevat waardevolle inligting wat nuttig is vir kwalitatiewe navorsing. Hierdie dokumentasie kan veral nuttig wees as dit tesame met ander navorsingstrategieë (onderhoude en waarnemings) aangewend word. Die volgende dokumentasie is besigtig, eintlik indirek waargeneem (Mouton & Marais, 1985:79) tydens die onderhoud op Vrydag 27 Julie, 2001:

Dokument een: *C2005 in Grades 1 and 2: WCED Implementation and Progression Issues*

Fokus: Skep van individuele leergeleenthede.

Hierdie dokument is 'n kwalitatiewe studie (1999) om die Gr. 1 en 2 opvoeders se interpretasie en implementering van K2005 in die klaskamer te ondersoek. Hierdie steekproef het bestaan uit agtien primêre skole, waar 36 opvoeders drie dae lank geobserveer is.

Dokument twee: C2005: OUT THERE IN THE CHOPPY WATERS: A 1999 C2005 look at WCED Grades 1 and 2 through the lenses of Learning, Assessment, Attitude and Practice;

Fokus: Om moontlike swak monderings in assesseringsdokumente te ondersoek asook die kwaliteit van watter hulpverlening benodig word, te ondersoek.

Teen die einde van 1998 was daar geen duidelikheid rondom assessering en vordering vanaf Graad 1 na Graad 2 nie. Die Nasionale Assesseringsbeleid vir die Algemene Onderwys en Opleidingsband is herhaaldelik hersien. Met die herskryf daarvan, het die hersiene weergawe somtyds weinig en soms radikaal verskil van die aanvanklike beleid.

Die WKOD was egter van mening dat die beginsel van *meer tyd* en *minder tyd* in 'n graad verwarring by opvoeders mag skep omdat opvoeders die twee konsepte verskillend kan interpreteer. Die beleid laat 'n skuiwergat deurdat leerders wat normaalweg sou druipe, nou nie meer teruggehou kan word nie. In hierdie verband word gevra: "Wat gemaak indien dit nie die leerder is wat druipe nie, maar eintlik die skool is wat nie daarin slaag om die leerder genoegsaam te ondersteun nie?"

Skole moet dus aanpassings maak om die "risiko-leerder" te help. Indien hulp verleen word, wat moet die kwaliteit daarvan wees?

Dokument drie: C2005 PILOTING: THE FIRST VOYAGE. A WCED STUDY.

Fokus: Die doel daarvan was om 'n kwalitatiewe ondersoek te loods om die kwaliteit en effektiwiteit van die Graad 1-loodsprojek in die provinsie te ondersoek.

Hierdie ondersoek is in 1998 deur die WKOD, verskillende universiteite, kolleges, nie-regeringsorganisasies en opvoedersvakbonde geloods. Hiervolgens sou waardevolle inligting verkry word (a) vir toekomstige beplanningsdoeleindes, (b) as basis vir verdere navorsing deur 'n individu of organisasie en (c) om opvoeders te voorsien van nuttige wenke in die implementering van K2005.

4.7 DATA-ANALISE

Die analise van data het alreeds by die eerste onderhoud, tydens waarneming en die lees van dokumentasie wat op die navorsing betrekking het, begin (Merriam, 1991:119).

Data is in die verloop van die studie analiseer, en soos Merriam (1991:126) dit stel, dit is: *"... organized according to some scheme that makes sense to the investigator and then indexed accordingly..."*.

Behalwe organisering impliseer analise van data om rekenskap en verduidelikings op 'n sinvolle wyse in die navorsingskonteks te gee (Hitchcock & Hughes, 1995:139). Vanweë die induktiewe aard van die navorsing (Mouton & Marais, 1985:103), word dit in gevalle waar geen konseptuele raamwerk ten opsigte van UGO bestaan nie, van die navorser verwag om deur indringende studie verbande of samehangende patrone bloot te lê. Hiervolgens moes die navorser Glaser en Strauss (in Hitchcock & Hughes, 1995:174) se werkswyse volg deur telkens die data te verken en verduidelikings opnuut te interpreteer.

Die volgende riglyne is gevolg in die koderingsfase van data-analise:

- Data is in semantiese eenhede verdeel in die vorm van paragrawe, uittreksels, reëls en sinne (Hitchcock & Hughes, 1995:296; vergelyk ook Merriam, 1991:133) voordat dit in tematiese eenhede gegroepeer is;
- Elke tematiese eenheid is sorgvuldig gelees en die vraag is telkens gevra (Lehman & Mehrens, 1979:22): "Watter data moet geanaliseer word?"

- Daarna is data vergelyk, gekodeer en begin met die vorming van **voorlopige** konsepte en 'n teoretiese raamwerk soos deur Hitchcock en Hughes gepostuleer (1995:297): *"It is in this way that the researcher moves from a description of what is the case to an explanation of why what is the case, is the case."*
- Die kodering is telkens "onderbreek" om aantekeninge/notas te maak vir gebruik in die strukturering van die teoretiese raamwerk (Merriam, 1991:140).

Die semi-gestruktureerde onderhoud is op band opgeneem en op die volgende datums gevoer:

- **Kurrikulumbeplanner** op 27 Julie, 2001 te Kaapstad;
- **Kringbestuurder** op 27 Augustus, 2001;
- **Skoolhoof** op 25 Augustus, 2001;
- **Posvlak een-opvoeder** op 9 November, 2001.

In die ontleding van die onderhoud is die onderstaande stappe gevolg (sien Bailey, 1987:177, 189, 190-191; Hutchinson, 1990:130-137 en Delamont, 1992:154-162).

Die navorser het eers die onderhoud met elke persoon afsonderlik gevoer en dit daarna getranskribeer (Powney & Watts, 1987:114-115). Daarna is dit georden en geredigeer deur dit in sinne in te deel en punte en kommas aan te bring ten einde die inhoud duideliker na vore te laat kom. Interessantehede wat opgeval het, is duidelik aangeteken en onduidelikhede is aan die hand van die oorspronklike opname gekontroleer.

Daarna het die navorser die transkripsie herhaalde male sorgvuldig gelees, die episodes waaruit die onderhoud bestaan het, geïdentifiseer en met die studieleier bespreek. Sodoende het teoretiese insigte (*grounded theory*) uit die gegewens na vore gekom.

Vir hierdie studie word die onderhoud wat met die Kurrikulumbeplanner gevoer is, ingebind. Die ander onderhoud is ook getranskribeer, maar nie in dieselfde besonderhede verwerk nie. Die navorser bewaar hierdie bronne vir moontlike verdere navorsing.

4.7.1 Geldigheid en betroubaarheid

Mouton en Marais (1989:157) verwys na kwalitatiewe benaderings as “...daardie benaderings waarvan die prosedures nie so streng geformaliseer en geëkspliseer is nie, terwyl die reikwydte meer grensloos is en op 'n meer filosoferende wyse te werk gegaan word...”

Mouton en Marais (1989:172) sê samevattend : “Dit gaan in die laaste instansie om 'n poging om die wese van die verskynsel te verstaan.”

Objektiewe verifieerbaarheid is nie 'n oogmerk in die menswetenskappe nie, maar wel die volgehoue **strewe** na sekerheid (Faasen, 1995:72). Verskeie tegnieke is in hierdie studie gebruik om geldigheid en betroubaarheid na te streef.

Die gebruik hiervan waarborg nie geldigheid en betroubaarheid nie. Wanneer 'n navorser in die mensewetenskappe sy/haar metodologie verduidelik, skep hy/sy die grondslag waarop ander navorsers in die proses van dialogiese skepping van aanvaarbare kennis met hom/haar in gesprek kan tree.

Ten opsigte van **interne geldigheid** is die onderstaande tegnieke gebruik.

- (a) In die strewe na die grootste mate van **teoretiese geldigheid** is die denkraamwerk waarbinne die studie plaasvind, verduidelik; konsepte is telkens gedefinieer en die konsepte wat uit die situasie self kom, gerespekteer en sover moontlik gebruik.
- (b) In die strewe na die grootste mate van **konstrukgeldigheid** is konsepte wat in die leefwêreld van die subjekte voorkom, geïdentifiseer en gebruik.
- (c) In die strewe na die grootste mate van **betroubaarheid** is die volgende tegnieke gebruik (Mouton & Marais, 1985:90-93):
 - (1) opbou van rapport;

- (2) kruisvalidasie (*triangulation*);
- (3) anonimiteit sover as moontlik handhaaf;
- (4) die optekening van die “natuurlike verloop” van die navorsing, insluitende die agtergrond, belangstellings en voorveronderstellings van die navorser. Delamont (1992:2) skryf in hierdie verband: *“As long as qualitative researchers are reflexive, making all their processes explicit, the issues of reliability and validity are served.”*
- (5) ’n noukeurige beskrywing van die konteks van die navorsing gegee.

- (d) In die strewe na die grootste mate van **inferensiële geldigheid** is lidvalidasie as tegniek gebruik om toereikende steun en voldoende substansie in te win om die konklusie soos verwoord in die navorsingsprobleem, te regverdig of te verwerp.

Die opsommende verslag is in konsepvorm aan die deelnemende persone voorgelê vir hulle kommentaar en byvoegings. Navorsing van hierdie aard behoort ter wille van betroubaarheid en geldigheid deurlopend gekenmerk te word deur interaksie tussen die navorser en die respondente (Delamont, 1992:8).

Die navorser maak nie daarop aanspraak dat hierdie studie **eksterne geldigheid** (veralgemeenbaarheid) het solank die studie in isolasie as ’n akademiese geskrif bestaan nie. Eksterne geldigheid sal moet vasgestel word deur bespreking en verdere studies in hierdie studieveld.

Die sentrale konsepte in hierdie hoofstuk oor die metodologie van die navorsing is **betekenis**, **dialogiese interaksie** en **interpretasie**. Hierdie drieluik is die kern waaromheen hierdie menswetenskaplike navorsing ontstaan het en uitgevoer is (Faasen, 1995:74). In die onderstaande word die onderhoude geïnterpreteer as ’n dialogiese, interaktiewe handeling met die doel om betekenis uit te klaar of te skep.

Onderstaande woordelike transkripsies (*verbatim transcription*) (Merriam, 1991:82-83; Hitchcock & Hughes, 1995:172) is volledige uiteensettings van die verskillende onderhoude.

4.8 DATA-INTERPRETASIE

*“The purpose of coding is to break down data, to **identify** meanings and to **discover** relationships ...”* soos deur Hitchcock en Hughes gepostuleer (1995:300), reflekteer twee kritieke konsepte in die interpretasie van data.

Data-interpretasie geskied nadat algemene temas (Hitchcock & Hughes, 1995:174; Mouton, 2001:108-109) vanuit die onderskeie onderhoude, dokumentasie en literatuurstudie verkry is. Die soeke na spesifieke verbande en die identifisering van kategorieë (Hitchcock & Hughes, 1995:299) help nie alleen om die data op te breek nie, maar ook om ooreenkomste en verbande tussen die data te identifiseer (Burgess, 1993:135). Kwalitatiewe navorsing soek in die meeste gevalle ooreenkomste, patrone en temas. Deur data-analise is die identifisering van verbande tussen konsepte en konstrakte (vergelyk navorsingsprobleem; 1.2) moontlik en die navorser kan sodoende nuwe insigte genereer om waarde daaraan te heg (Mouton, 2001:108). Lincoln en Guba (1985:224) laat hulle in hierdie verband soos volg uit:

“What is at issue is the best means to make sense of the data in ways that will facilitate the continuing unfolding of the inquiry, and, second, leads to a maximal understanding (in the sense of Verstehen) of the phenomena being studied.”

Interpretasie geskied deur vergelykings en ooreenkomste te tref tussen kategorieë, identifisering van patroonmatighede asook deur vas te stel watter data saamgegroepeer kan word. Die geassimileerde data is na aanleiding van chronologiese gekodeerde raamwerke, wat hoofsaaklik beskrywend is, voorgelê (sien 4.8.1).

4.8.1 Geheelbeeld van onderhoud

In hierdie studie word die onderhoud met die kurrikulumbepanner as hoofbron aangewend. Die onderhoude gevoer met die kringbestuurder, skoolhoof en posvlak een-opvoeder word aangewend as addisionele inligting vir verdere toeligting.

Chronologies het die onderhoud in die volgende episodes verloop, wat ooreenstem met die temas wat die navorser as moontlike gesprekspunte geïdentifiseer het.

- 1 Inleiding: ooreenkoms oor tyd; vestiging van vertrouensverhouding en verduideliking van prosedure;
- 2 Opvoeders se huidige moraal en belewenis ten opsigte van UGO en K2005;
- 3 Opvoeders se ingesteldheid en gewilligheid om met UGO te eksperimenteer met die doel om dit te implementeer;
- 4 Kennis van UGO-metodologie en leerteorieë in die stimulering van kritiese denke;
- 5 Enkele hindernisse of stoornisse in die vorming van 'n eietydse konseptuele raamwerk om UGO en K2005 te verstaan;
- 6 Bewustheid van die belangrikheid van omsendskrywes as toeligtinstukke;
- 7 Waarde van 'n moniteringstelsel om **vordering van die kurrikulum** en **vordering in die kurrikulum** te monitor en aan te teken;
- 8 Oormatige steun op handboeke;
- 9 Besorgdhede geopper deur skoolhoofde teenoor:
 - Kurrikulumbepanner;
 - Kringbestuurder;
- 10 Besorgdhede geopper deur posvlak een-opvoeders teenoor:
 - Kurrikulumbepanner;
 - Kringbestuurder;

Die navorser het die onderhoude beleef as 'n sinvolle samevatting en verheldering. Die onderhoude het byvoorbeeld insigte gegee van opvoeders se leefwêreld, hulle ervaring en emosionele belewenisse asook die wyse waarop die WKOD daarvan kennis neem. Dit was

gerusstellend om te verneem dat vakadviseurs hierdie “angstighede” in ag neem en tydens werkswinkels daaraan probeer aandag gee.

4.9 ETIESE OORWEGINGS

Toestemming is van die onderskeie respondente verkry om die onderhoude te voer. Die navorser het tydens die onderhoude ’n ondersteunende en fasiliterende rol ingeneem en geen poging is aangewend om enige van die respondente te probeer beïnvloed nie. Om die anomiteit van die respondente te verseker, soos ooreengekom, word hulle name nie in hierdie studie genoem nie.

4.10 ANALISE VAN RESPONDENTE SE ANTWOORDE

Die volgende opsommende weergawes word gegee in reaksie op die onderhoudskedules soos deur onderskeie respondente beantwoord. Die vetgedrukte reël is die vraag wat gestel is; gevolg deur die respondent se antwoord.

4.10.1 Opvoeders se huidige moraal en belewenis ten opsigte van UGO en K2005

Kurrikulumbepanner: Dié respondent kon nie ’n definitiewe antwoord gee nie. Sy voer wel aan opvoeders in die Grondslagfase het “lief geword” vir die nuwe kurrikulum.

Vir opvoeders in die Intermediêre en Senior Fase het die debat rondom K2005 heelwat onsekerheid meegebring.

Die “outydse eksperte” voel nie gemaklik met die nuwe kurrikulum nie. Hulle voel bedreig. Hoërskoolopvoeders het te kenne gegee hulle hoop K2005 gaan nie ’n werklikheid word nie. Toe dit ’n werklikheid word, en hulle dit moes implementeer, was hulle ontsteld. Van die opvoeders het aangedui dat hulle die hersiene kurrikulum gaan weier. Diegene wat die Damaskus-pad geloop het, is entoesiasies oor die nuwe kurrikulum.

Kringbestuurder: Volgens hierdie respondent wissel opvoeders se moraal. Baie se moraal is laag, maar daar is ander faktore wat daaraan toegeskryf kan word. Sommige is nog steeds

vasgeval in die “ou denkraamwerk”. Aan die ander kant is daar opvoeders wat entoesiasies is oor UGO en K2005 en goed daarmee regkom.

Skoolhoof: Die personeel openbaar ’n positiewe ingesteldheid. Opvoeders se ingesteldheid is ’n bepalende faktor in die suksesse van UGO en K2005.

Posvlak een-opvoeder: Volgens hierdie opvoeder is dit die beste ding wat nog gebeur het. Haar kollegas is baie positief.

4.10.2 Opvoeders se ingesteldheid en gewilligheid om met UGO te eksperimenteer met die doel om te implementeer

Kurrikulumbeplanner: Skole uit die ou DOO-bedeling is baie opgewonde oor die kurrikulum en het heelwat aanpassings gemaak vir implementering. Hulle gee egter toe dat hulle nie die nuwe kurrikulum verstaan nie. Ander skole, byvoorbeeld die ou Model C-skole, het ook aanpassings gemaak, maar bepleit die terugkeer van die ou onderwysbenadering omdat hulle nie weet wat van hulle verwag word nie. Die hoofrede wat hulle hiervoor aanvoer, is dat die WKOD geen leiding verskaf nie.

Kringbestuurder: Alle opvoeders is beslis nie ewe ontvanklik vir die kurrikulum nie. Opvoeders kon nie tred hou met die veranderinge nie omdat hulle in ’n groef verval het. Die wegdoen van die eksamenstelsel as ’n maatstaf om te bepaal of ’n leerder bevorder word, is vir baie problematies, vandaar die huiwering om met K2005 te eksperimenteer en dit te implementeer.

Opvoeders het voorheen die kurrikulum “uit hulle kop geken”. Nou is dit heeltemal anders. Die onderrigmetodes vereis ’n totale nuwe aanpassing en maak dit vir opvoeders moeilik om ontvanklik te wees vir die nuwe kurrikulum.

Sommige van die ou Model C-skole bied redelik weerstand ten opsigte van verandering en die nuwe kurrikulum. Ander groepe beskou daardie skole se opvoeders as alwetend, wat oor al die nodige kennis beskik en al die kundigheid in pag het. Hulle skep die indruk dat hulle nie van ander kan leer nie en beskou die kurrikulum-adviseurs as benede standarde.

Skoolhoof: Opvoeders is oor die algemeen positief. Daar is wel leemtes (soos om assessering en lesgee met mekaar in verband te bring of inhoudelikhede wat nie spesifiek gegee word nie), maar ons probeer om daaraan aandag te gee. Vakadviseurs moet beskikbaar wees om skole te help en te ondersteun.

Posvlak een-opvoeder: Noudat daar beter begrip is en alles nie meer so vreemd en onduidelik is nie, is die aanvaarding groter en die opgewondenheid wat met die leerproses gepaard gaan, is baie spontaan. 'n Mens voel nie meer geforseerd nie.

4.10.3 Kennis van UGO-metodologieë en -leerteorieë in die stimulerings van kritiese denke

Kurrikulumbeplanner: Tydens 'n werksessie het opvoeders prontuit gesê dat hulle nooit UGO Deel 1 en 2 sal lees nie (bevat generiese komponente oor mediasie en die stimulerings van kritiese denke). Daar is nie 'n gierigheid om te wil weet wat die teoretiese onderbou, of wat die UGO-aannames is nie. Opvoeders wag vir resepte. Onderrig vind plaas asof daar net vir 'n enkele leerder in die klas onderrig gegee word. Te veel opvoeders is van handboeke afhanklik en spreek nie die leerders se behoeftes aan nie. Daar behoort kennis gedra te word van die elke leerder se funksioneringsvlak.

Kringbestuurder: In baie gevalle word Skoolkor-modules gebruik. In sommige skole word werkkaarte en aktiwiteite gebruik, sonder dat die nodige aanpassings wat met UGO en K2005 versoenbaar is, gemaak word. In UGO moet gebruik gemaak word van 'n wye verskeidenheid leerondersteuningsmateriaal. Onderrigmetodes vereis 'n totale nuwe aanpassing. Diegene wat van groepwerk gebruik maak, dompel koöperatiewe leer en werksaamhede in chaos. Die assessering van leerders se denkvaardighede en hulle vermoëns om probleme op te los, is uiters noodsaaklik.

Skoolhoof: Meer inligting word benodig om kinders met probleme te hanteer. Daar word nie genoegsaam voorsiening gemaak om die begaafde kind te akkommodeer nie. Die ontwikkeling van kritiese denke word aangemoedig en leerders moenie alles as vanselfsprekend aanvaar nie. Leerders moet hulle bevindings kan bewys. Kritiese denke is belangrik vir die ontwikkeling van elke mens. Passiewe leer word omskep in selfwerksaamheid. Leerders leer en ontwikkel teen

hulle eie pas en ontwikkelingsbehoefte na aanleiding van die verskillende leerprogramme. Elke leerder se spesiale kwaliteite word ontdek en verder ontwikkel. Die klem val nie soseer net op kognitiewe ontwikkeling nie, maar ook op ander ontwikkelings-aspekte. Leerders word uitgedaag om besluite te neem en paraat te wees.

Posvlak een-opvoeder: Daar is 'n groot behoefte aan meer praktiese demonstrasies van klaskamerpraktyke, omdat inligting tydens werksessies baie teoreties is.

4.10.4 Enkele hindernisse of stoornisse in die vorming van 'n konseptuele raamwerk om UGO en K2005 te verstaan

Kurrikulumbeplanner: Die eerste fout was om die opvoeders in grade op te lei. Die gevolg was dat net die Gr.1-opvoeders op 'n gegewe tyd as “eksperte” beskou is. 'n Kollektiewe energie was, en is noodsaaklik om opvoeders te bemagtig. Die gevolg was dat die oorblywende opvoeders volhard het met hulle eie uitgediende werkswyses. Daar was onsekerheid by onderwysbeplanners omdat hulle nie presies geweet het wat die pad vorentoe sou inhou nie.

Heelwat opvoeders het van die veronderstelling uitgegaan dat die UGO-werkswyse vergelykbaar is met vorige onderwysbenaderings. Voorheen is didaktiese beginsels en die toepassing daarvan nie bevraagteken nie. Die skuld kan deels voor die deur van die Departement gelê word deurdat sy visie as 'n stelsel nie volledig is nie. Kringbestuurders en skoolhoofde is nie ten volle bemagtig om toe te sien dat die verwagtings ten opsigte van UGO en K2005 ten uitvoer gebring word nie.

Kringbestuurder: Heelwat opvoeders ondervind probleme om 'n paradigmaskuif te maak en wil gevolglik nie uit hulle gemaksone gesteur word nie. In die verlede het skoolhoofde 'n duidelike beeld van die opvoeder gekry deur net na eksamenuitslae te kyk. Weens 'n tekort aan mannekrag is daar nie plaaslike ondersteuning (dit wil sê by die skool) nie; gevolglik word oormatig op die Cascade-benadering gesteun, wat nie altyd gewens is nie. Daar is 'n duidelike gebrek aan voldoende ondersteuning. Skole moet meer ontvanklik wees en die ondersteuning en leiding wat die vakadviseurs bied, aanwend en verwerk.

Skoolhoof: Baie opvoeders het hulle relatiewe onderwyskwalifikasie verwerf met 'n standaard agt-sertifikaat. Die taalgebruik in die verskillende beleidsdokumente is te moeilik vir veral daardie opvoeders.

Posvlak een-opvoeder: Opvoeders lees die literatuur, maar verstaan nie altyd wat gelees word nie.

4.10.5 Bewustheid van die belangrikheid (en aanwending) van departementele omsendskrywes rakende UGO en K2005

Kurrikulumbeplanner: Indien opvoeders die omsendskrywes bestudeer het, sou ons vandag 'n wonderlike wêreld bestaande uit reflekerende en funksionele opvoeders gehad het. In 1999 is die “blou” UGO-lêer aan skole gestuur. Hoërskole kon die hele jaar daarmee gewerk het, maar hulle het nie. Amper alles was op skrif. Bykans alle skoolhoofde met Gr.8's noem dat dié leerders nie kan lees nie.

Die probleem is dat skole nie vroegtydig op aanbevelings van die departement gereageer het deur self in te gryp en die probleem aan te pak nie.

Kringbestuurder: Opvoeders voldoen nie aan die einde van die jaar aan die voorgeskrewe verwagtinge nie, naamlik om die nodige dokumentasie voor te lê indien 'n leerder meer tyd in 'n spesifieke graad benodig.

Daar is selfs opvoeders wat optekeningskodes en assesseringsmaatstawwe “opdis”. 'n Kurrikulumplan en assesseringsbeleid ontbreek by baie skole ten spyte van departementele riglyne soos in die verskillende omsendskrywes.

Skoolhoof: Die respondent kan nie met 'n gekwalifiseerde *ja* of *nee* antwoord nie. Inligting word wel deurgegee, maar daar is baie onbeantwoorde vrae.

Posvlak een-opvoeder: 'n Mens kan nie net deur te lees, alles verstaan nie.

4.10.6 Die waarde van 'n moniteringstelsel

Kurrikulumbeplanner: Die WKOD het geen waarborg nie. Sommige skole het 'n afgewaterde UGO-beplanningstruktuur beskikbaar wat in 'n kas gebêre word. Wanneer die vakadviseurs by daardie skole aandoen, word dit uitgehaal en weer na hulle vertrek weggesit. Wanneer die Verdere Onderwys en Opleidingsband in werking is, sal skole van die veranderinge bewus word. Eers dan sal hulle besef dat aanpassings aangebring moet word.

Kringbestuurder: Die meerderheid skole het nie 'n effektiewe moniteringsprogram om die leerders se vordering in die kurrikulum te monitor nie.

Skoolhoof: Kontrole van die leerders se vordering is uiters noodsaaklik om te bepaal of die uitkomst bereik is.

Posvlak een-opvoeder: Geen reaksie nie.

4.10.7 Die oormatige steun op handboeke (handboekafhanklikheid)

Kurrikulumbeplanner: Handboeke word in baie gevalle as plaasvervangers vir opvoeders gebruik. Baie skole lê te veel klem op werksboeke en gevalle is teëgekome waar werksboeke net uitgedeel is en die kinders aan hulle eie lot oorgelaat is. Die leerders se behoeftes kry nie aandag wanneer te swaar op handboeke gesteun word nie. Hierdie respondent raak egter bevrees as hy dink hoeveel opvoeders hulle aan sulke praktyke skuldig maak. Handboeke is wel hulpmiddele en kan waardevolle inligting verskaf, veral as opvoeders nie in 'n spesifieke leerarea opgelei is nie.

Kringbestuurder: In UGO moet 'n opvoeder van 'n wye spektrum leerondersteunings-materiaal gebruik maak. Handboekgebondenheid is vir sommige opvoeders 'n probleem. Heelwat skole gebruik nog die Skoolkor-modules.

Skoolhoof: Die keuse van leermateriaal is soms 'n probleem. Mense kom met boeke by skole aan, en die departement kom weer met hulle idees en die opvoeder weet later nie wat hy/sy moet doen nie.

Posvlak een-opvoeder: Geen reaksie nie.

4.10.8 Besorgdhede geopper deur skoolhoofde

Teenoor kurrikulumbeplanner: Assessering is 'n probleem. Hoofde bepleit 'n makliker en eenvoudiger assesseringstelsel. Daarbenewens is groot klasse, ouers se onbetrokkenheid en die onsekerheid oor watter inhoud gedoen moet word, 'n probleem.

Die situasie vererger deurdat vakadviseurs mekaar weerspreek. Opleiding soos verskaf deur die WKOD is ondoeltreffend. Kinders wat nie kan lees en skryf nie, is vir skoolhoofde 'n groot probleem.

Teenoor kringbestuurder: Hoofde is veral bekommerd oor die wyse waarop UGO in die praktyk toegepas word. Hulle weet nie of die verskillende grondbeginsels soos uiteengesit in die beleidsdokumente, nagekom word nie. Sommige skole het nog nie 'n stelsel in werking waarvolgens skoolhoofde die kurrikulum-implementering kan monitor nie.

4.10.9 Besorgdhede geopper deur posvlak een opvoeders

Teenoor kurrikulumbeplanner: Van die opvoeders verwys na dieselfde aspekte. Hulle verwys na die groot klasse, die swak dissipline en die administratiewe verwagtinge. Opvoeders dink dis onregverdig om te verwag dat hulle kennis moet dra van soveel aspekte van elke kind en sukkel met die idee dat hulle nie oor genoegsame kennis beskik nie. Vandag se opvoeders is iewat paniekbevange en betwyfel die aannames en die kwessie van nuutgestelde standaarde.

Teenoor kringbestuurder: Die kurrikulum was vir hulle te wyd. Riglyne oor watter inhoud onderrig moet word, asook die afwesigheid van assesseringstandaarde veroorsaak verwarring. Na afloop van 'n onlangse werksessie oor assessering het opvoeders laat deurskemer dat assessering nog steeds 'n probleem is.

4.11 DATA-ANALISE VAN DOKUMENTASIE

Relevante dokumente is bestudeer en met die respondente se kommentaar vergelyk. Die volgende data is direk uit verskillende navorsingsverslae soos opgestel deur die WKOD, geneem.

4.11.1 Opvoeders se huidige moraal (vergelyk 4.10.1)

Dokument: C2005: OUT THERE IN CHOPPY WATERS

“ ... 13% van die opvoeders is onseker; 64% is positief en 23% is negatief (1999:20) ...”

Dokument: C2005 PILOTING: THE FIRST VOYAGE

Op die vraag hoe opvoeders oor UGO voel en die voortsetting daarvan, is die volgende tendense opgemerk:

- 52% het aangedui dat hulle **beslis** daarmee wil voortgaan. 36% het 'n *gekwalfiseerde ja* ('n ja-maar) verstrek. Die redes hiervoor was hulle bekommernisse oor die basiese beginsels van lees, skryf en reken wat moontlik nagelaat sal word (Schlebusch, 1998:24-25 vergelyk Schlebusch, 1998:42 en 44).

4.11.2 Opvoeders se ingesteldhede en gewilligheid om met UGO te eksperimenteer (vergelyk 4.10.2)

Dokument: C2005: OUT THERE IN CHOPPY WATERS

Skole vanuit die verskillende voormalige departemente toon verskillende ingesteldhede soos gereflekteer uit navorsingsverslae (Schlebusch, 1999:20-21).

Vorige Departement	Positief	Negatief	Onseker
Voormalige DOO-skole	83%	5%	12%
Voormalige RVV-skole	69%	18%	13%

Voormalige KOD	11%	43%	46%
----------------	-----	-----	-----

Dokument: C2005 in Grades 1 and 2: WCED Implementation and Progression Issues

Volgens hierdie dokument (WKOD 1999:18) is daar uiteenlopende toepassings van UGO tussen Graad 1 en 2 te bespeur.

- 53% van die Gr. 1- en 2-opvoeders pas UGO oppervlakkig of terloops toe.
- 39% van die Gr.1- en 11% van Gr. 2-opvoeders pas UGO deurlopend en konsekwent toe.
- 67% van Gr. 2 pas UGO op 'n *ad hoc*-basis toe.

4.11.3 Kennis van UGO metodologie en leerteorieë (vergelyk 4.10.3)

Dokument: C2005 PILOTING: THE FIRST VOYAGE

Geen of selfs min aandag is geskenk aan die kulturele, intellektuele en kognitiewe behoeftes van die leerders (Schlebusch, 1998:59). Die volgende is enkele uittreksels van kwalitatiewe data jeens hierdie aspek:

- Die arrogansie waarmee sommige opvoeders te kenne gee dat UGO **niks anders is as waaraan hulle gewoon is nie** (Schlebusch, 1998:59);
- Ander het genoem dat die metodologie niks verander het nie;
- UGO-metodologieë en verskillende strategieë word in die verskillende leerprogramme ingeforseer om die uitkomst met die leerprogramme te versoen.

Dokument: C2005 in Grades 1 and 2: WCED Implementation and Progression Issues

Die stimulerings van kritiese en kreatiewe denke aan die hand van UGO-metodologieë om die leerders se kritiese denke te stimuleer, is tydens bogenoemde navorsing soos volg weergegee:

- In 31% van die klasse is daar geen sprake daarvan dat opvoeders oor 'n tydperk van drie dae vrae gestel het wat die leerders se kreatiewe en kritiese denke gestimuleer het aan die hand van reflekerende en kritiese vrae nie (Schlebusch, 1999:23);
- In 64% van die klasse is leerders nie met probleemoplossing gekonfronteer nie (Schlebusch, 1999:26).
- In 75% van die Gr.1- en 2-klasse is die leerders se vermoëns om kennis te konstrueer, vaardighede te bemeester en konsepte te vorm, nie gestimuleer nie (Schlebusch, 1999:28).

Dokument: C2005:OUT THERE ON CHOPPY WATERS

Dit kom voor asof opvoeders nie veel probleme ondervind met die leerareas en die strukturerings van leerprogramme nie. Meer opleiding word benodig aangaande "... *general (OBE) methodological or OBE gaps ...*" (Schlebusch, 1999:26), aldus die studie.

4.11.4 Aanwending en waarde van departementele omsendskrywes (Vergelyk 4.10.4)

In die meeste gevalle het opvoeders hoofsaaklik na die titel van die relevante (asook nie-relevante) dokument verwys, met bykans geen verwysing na die inhoud daarvan nie (Schlebusch, 1998:38).

Dokument: C2005: THE FIRST VOYAGE

- 35% het gesê die **3 Leerprogram-dokumente** was die waardevolste;

Hierdie groepering is verder ondersoek. 10% het gesê dat **alle** dokumente waardevol is. 8% het die **Beleidsdokumente** verkies en 8% het die **Leerondersteuningsdokumente** verkies.

- 23% was van mening dat die dokumentasie **van geen waarde** was nie. 17% van die respondente se verweer was dat die dokumente nie in hulle amptelike taal geskryf was nie (Afrikaans en Xhosa).
- 2% het die kombinasie van Leerprogramme en Beleidsdokumente verkies.

Dokument: A South African curriculum for the twenty first century: Report of the Review Committee on Curriculum 2005

Verskillende ondersoeke toon dat beide **Beleidsdokumente** en **Nasionale Illustratiewe Leerprogramme** in skoolhoofde se kantore gebêre word en nooit gebruik word nie (Review Committee on Curriculum 2005, 2000:39).

Ten spyte van die “negatiewe” ingesteldhede en publikasie, is daar heelwat opvoeders wat reuse spronge gegee het om die kurrikulum te slaag. Dit is juis daardie opvoeders wie genader moet word om te help met die aanbod van werkswinkels.

4.12 SAMEVATTING

Die teoretiese onderbou van die navorsingsmetodologie is in hierdie hoofstuk bespreek. Konstruksie van data, analise en interpretasie word in die volgende hoofstuk insiggewend bespreek.

Die uitgangspunt is dat die insigte wat gegenereer is, as katalisator moet dien in die konstrukturering van ’n eietydse konseptuele raamwerk. Hierdie beginpunt kan as ’n denk ingesteldheid beskou word wat geopenbaar moet word, om aan die UGO paradigma uitvoering te gee. Verandering kan alleenlik bewerkstellig word mits die mens sy eie leefwêreld verstaan, of as pogings aangewend word om die mens te help om daardie leefwêreld beter te verstaan. ’n Visuele voorstelling wat met die eerste oogopslag detail aan die leser bekend stel, sal gewis help dat opvoeders hopenlik die verandering minder traumaties sal ervaar.

HOOFSTUK 5

SAMEVATTENDE BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS

5.1 INLEIDING

As gevolg van die interpretiewe aard van hierdie studie is die doel nie primêr om veralgemeenbare afleidings te maak nie.

Induktiewe afleidings is vanuit 'n ontologiese perspektief onderneem deur die opvoeder vanuit sy sosiale situasie en interaksie betrokke te kry sodat die navorser bepaalde insigte kon genereer. Eerstens sou die navorser kon vasstel waaraan opvoeders se negatiewe ingesteldheid ten opsigte van UGO en K2005 toegeskryf word. Na aanleiding hiervan kon hy 'n teoretiese raamwerk van UGO se teoretiese en filosofiese onderbou struktureer vir die optimalisering van die diverse leerder se kognitiewe potensiaal.

In hierdie hoofstuk word daar na die volgende gekyk:

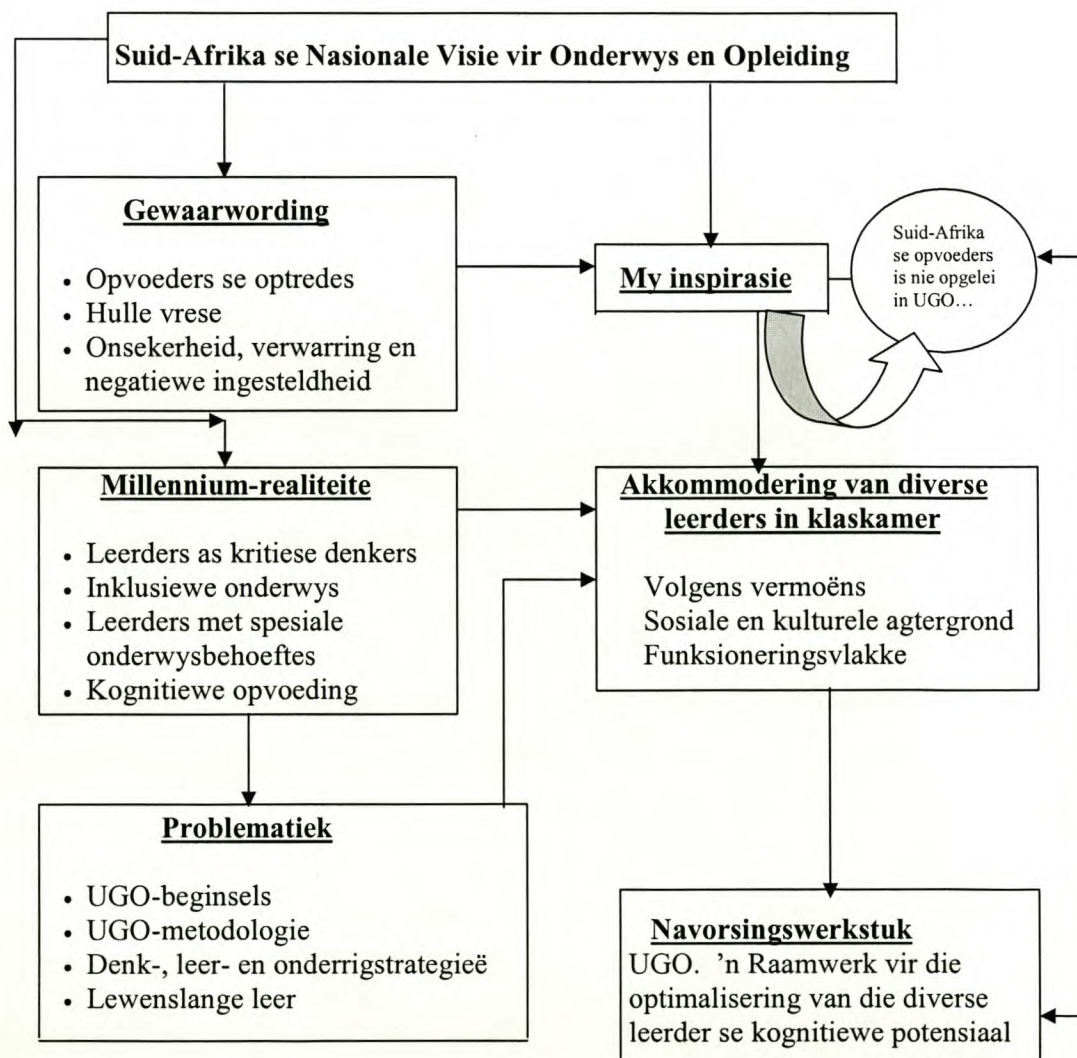
- Agtergrond, voorveronderstelling en belangstelling van die navorser; (navorser en navorsing kan nie geskei word nie);
- Bespreking van data;
- Formulering van 'n konseptuele raamwerk;
- Aanbevelings en leemtes van hierdie studie.

5.2 AGTERGROND, VOORVERONDERSTELLING EN BELANGSTELLING VAN DIE NAVORSER

Navorsers behoort deurlopend krities teenoor hulle eie werk te staan en terselfdertyd moet hulle verklaar wat hulle grondbeginsels is.

As opvoeder en daarna as deeltydse student aan hierdie universiteit, is die navorser met 'n verskeidenheid aspekte van die onderwys in aanraking gebring. Dit het aanleiding gegee tot 'n strewe om verbande en samehange tussen elemente in die onderwys raak te sien en te probeer verstaan; vandaar die onderwerp van hierdie navorsing. UGO as 'n surrogaat vir **Opvoedkundige en Ontwikkelingsielkunde, kognitiewe opvoeding, inklusiewe onderwys en Leerders met spesiale onderwysbehoefte** kom in hierdie studie onder die vergrootglas. Onderstaande illustrasie is 'n samevatting van aspekte wat die navorser vanaf 1994 tydens werksessies ervaar het en wat hom inspireer het om die studie aan te pak.

FIGUUR 5.1: INSPIRASIE VIR HIERDIE STUDIE



Die respons van die verskillende respondente is krities geanaliseer na aanleiding van die meeste konsepte soos vervat in bostaande illustrasie.

5.3 BESPREKING VAN DATA

Min omvattende navorsing is nog in Suid-Afrika oor kurrikulumimplementering gedoen (Van Eck, 1995:149). Dit is daarom uiters noodsaaklik om die opvoeder se belewenis en gevoelswêreld in die proses in ag te neem ten einde suksesvolle kurrikulumimplementering te waarborg. Veral gesien teen die agtergrond van UGO, K2005, inklusiewe en kognitiewe opvoeding is dit uiters noodsaaklik om nie die waarde van die konstruktivering van 'n eietydse konseptuele raamwerk gering te skat nie.

Opvoeders kan uit die aard van die kompleksiteit verbonde aan klaskamerpraktyke vir diverse leerders, nie 'n enkele leerder in die onderrigproses “verloor” nie. Die leerder se diversiteit en behoefte moenie vir die opvoeder 'n meulsteen om die nek wees nie. Hier dink 'n mens veral aan *(1) meta-teoretiese onderwyspraktyke, (2) om leer, studie en denke te fasiliteer, (3) kennis van die kurrikulum, (4) aanwending van toepaslike metodologieë en (5) die verband tussen inklusiewe en kognitiewe opvoeding* om die leerder se behoeftes aan te spreek.

Die verband tussen onderrig en leer is uiters sensitief deurdat opvoeders die leerder, ongeag sy funksioneringsvlak, tot hoër intellektuele vlakke moet medieer. Die enigste manier om dit te doen is deur hulpverlening en ondersteuning, deur onder andere van verskillende denkvaardigheidsprogramme gebruik te maak. Hiervoor word toegeruste en kundige opvoeders met die nodige selfvertroue benodig.

Gehalte-opvoeding impliseer: “**Aan** elke leerder volgens sy vermoëns, **van** elke leerder volgens sy vermoëns.” Vanuit hierdie stelling word die volgende afleidings gemaak en bespreek.

5.3.1 Onsekerheid en gebrek aan sekuriteit

Dit is belangrik om verandering as 'n proses en nie as 'n gebeurtenis nie te sien. Verandering vereis tyd en toegewydheid.

Die belangrikste faktor in enige veranderingsproses is die mense wat deur die verandering geraak word. Ware verandering, hetsy vrywillig of gedwonge, gaan met 'n mate van verlies, angstigtheid en wroeging gepaard, aldus Fullan (in Hall & Engelbrecht, 2000:282). Die volgende opmerkinge het tydens die onderhoude na vore gekom:

“Vandag is opvoeders ietwat paniekbevange” (Kurrikulumbepanner).

“Niemand kom eerstehands kyk wat in die klaskamer aangaan nie. Baie opvoeders het met 'n standerd agt-sertifikaat as opvoeder gekwalifiseer” (Skoolhoof).

“Voorheen het adviseurs in die klas gekom en jou krities evalueer. Op so 'n manier het jy geleer” (Opvoeder).

Leerkragte voel verplig om veranderinge te implementeer waarin hulle geen deelname tydens die beleidskrywing gehad het nie. Alhoewel sodanige betrokkenheid aangemoedig word, het die miskienning daarvan 'n onrealistiese implementeringsraamwerk tot gevolg gehad.

“C2005 and OBE presuppose a great deal of teacher (autonomy and) participation”
(C2005 Review Committee, 2000:10).

5.3.2 Gebrek aan kennis en insig

Uit hierdie ondersoek blyk dit dat daar 'n behoefte is aan inligting omtrent UGO, K2005, kognitiewe en inklusiewe onderwys sowel as inligting omtrent die praktiese implementering en onderwyspraktyke van inklusiewe en kognitiewe opvoeding, veral om aan leeragterstande aandag te gee.

“Te veel kinders kan nie lees en skryf nie. Meer inligting word benodig vir leerders wat gedragspatrone openbaar” (Skoolhoof en kringbestuurder).

“Assessering en die UGO-metodologie is 'n probleem” (Skoolhoof en kringbestuurder).

"Inligting is baie teoreties. Assessering en metodiek is 'n probleem" (Posvlak een-opvoeder).

Leerkragte is op hierdie stadium nie voldoende bemagtig om die uitdagings van UGO en K2005 die hoof te bied nie.

"..learners needed to do the basics first" (Schlebusch *et al.*, 1998:44 vergelyk ook 14).

Dit blyk dat die nodige kennis ontbreek om leer te optimaliseer.

"I imagine 75% of the schoolday is necessary for basic skills" (Schlebusch *et al.*, 1998:68).

Voorbeelde van opvoeders wat geen benul het van UGO-praktyke nie, reflekteer soos volg:

*"67% of grade 2 educators employ **OBE in ad hoc ways**"* (WCED, 1999:18).

Daar is geen noemenswaardige verskil in opvoeders se beplanning om diversiteit in die klaskamer te akkommodeer nie (WCED, 1999:28). Die kwessie van stimulering en ontwikkeling van konseptuele vermoëns versus prosesvermoëns is volgens C2005: OUT THERE IN CHOPPY WATERS (Schlebusch, 1999:30) deur 56% graad 1-opvoeders gedoen, met ongeveer 6% graad 2-opvoeders wat alleenlik op laasgenoemde gekonsentreer het. Dit skemer deur dat die opleiding onvoldoende was.

"Training was inadequate" (Review Committee, 2000:48).

"Opvoeders het na 'n werkwinkel oor assessering prontuit gesê hulle verstaan nog steeds nie..." (Kringbestuurder).

"Te min mense het die volle storie geken" (Kurrikulumbepanner).

“Somtyds vind besprekings tydens werksinkels plaas, en ’n mens kan nie altyd alles hoor nie” (Posvlak een-opvoeder oor die groot groepe).

Leerkragte se behoefte aan inligting is gerig op praktiese kennis, toepaslike vaardighede en geskikte strategieë om die proses van transformasie te verstaan, te verwerk en te implementeer sodat die huidige leemtes aan insig en begrip gevul kan word (Hall & Engelbrecht, 2000:284).

5.3.3 Behoefte aan ’n ondersteuningsbasis

Individuele opvoeders behoort oor ’n ondersteuningstelsel te beskik wat samewerking en probleemoplossing insluit, aldus Lipsky en Gartner (in Hall & Engelbrecht, 2000:284). Behalwe die ondersteuning wat die departement bied, behoort skole ondersteuningstrukture in werking te stel om hulle opvoeders te ondersteun ten spyte van die onvoldoende en gebrekkige opleiding.

“Many problems and difficulties were experienced in the process of training”
(Review Committee, 2000:11).

Die departement se fokus sal gewis moet verskuif om leerkragte in hulle skoolkonteks te ondersteun.

“Tydens werksinkels word daar dikwels van die Cascade-model gebruik gemaak, wat nie altyd die gewenste benadering is nie. Ek sou sê dat skole definitief meer klaskamergebaseerde ondersteuning moet kry” (Kringbestuurder).

“There were complaints about the Cascade Model” (Review Committee, 2000:11).

Verskillende faktore wat opvoeders daarvan weerhou om UGO en K2005 suksesvol te implementeer, moet geïdentifiseer en gehanteer word.

“...lack of resources, inadequate training, policy overload” (Review Committee, 2000:49).

Leerkragte het benewens ondersteuning ten opsigte van die bemeestering van UGO- en K2005-konsepte, ook ondersteuning nodig in die metodologie en klaskamerorganisasie eie aan inklusiewe en kognitiewe opvoeding.

“The nature of workshops should be practical, based on hands-on experiences”
(Schlebusch *et al.*, 1998:56).

*“Ondersteuning by die skool is doeltreffender as ondersteuning by werksinkels.
Elke skool het unieke behoeftes wat aangespreek moet word”* (Opvoeder).

Die gebruik van geskikte leerondersteuningsmateriaal en die keuse daarvan verwar baie opvoeders.

“Leiding in die aanskaf van geskikte materiaal sal baie help” (Skoolhoof).

Die departement beskou die waarde van geskikte leerondersteuningsmateriaal as uiters belangrik in die leeronderrigssituasie.

“The DOE regards adequate learning support materials as essential...” (Review Committee, 2000:38).

Ten spyte van bogenoemde verwysings (en vele ander), is leerkragte optimisties oor UGO en K2005 en toon hulle ’n behoefte aan ondersteuning asook ’n besef dat samewerking ’n wyer benutting van dienste, ervaring en kundigheid teweegbring (Hall & Engelbrecht, 2000:285).

5.4 SAMEVATTING EN BEVINDINGE

Begrip en interpretasie van K2005 en UGO bestaan wel in Suid-Afrika se opvoedkundige stelsel. Wat egter kommerwekkend is, is die verskillende vlakke en kwaliteite wat met die begrip en interpretasie gepaardgaan. In ’n poging om die verskillende interpretasies te verstaan, moet daar na die verskillende faktore wat daartoe bygedra het, gekyk word. Die meeste opvoeders wat tans in praktyk is, het nie deur formele opleiding met UGO en K2005 kennis gemaak nie (’n drie- of vierjarige kursus). Oormatige steun op beleidsdokumente, werksessies, sienings van adviseurs en

nieregeringsorganisasies moes die opvoederkorps op die pad sit. Dit het die vergrootglas op kurrikulumimplementering en kurrikulumdisseminasie geplaas.

Kurrikulumimplementering is onteenseglik die onderskeibare fase binne kurrikulum-ontwikkeling wat op kurrikulumdisseminasie volg. Dit blyk egter dat die komplekse en omvangryke proses van kurrikulumimplementering op beide nasionale en provinsiale vlak nie altyd gestruktureerd deurgevoer is nie.

Talle faktore, intern sowel as ekstern, moet antisipeer word om so min moontlik verwarring te saai. Dit is daarom onafwendbaar dat intensiewe indiensopleiding vir alle betrokke implementeerders, dit wil sê van kurrikulumleiers tot opvoeders, uiters belangrik is. Veral gesien teen die agtergrond van UGO en K2005 wat heelwat konsepte vanuit Ontwikkelings- en Opvoedkundige Sielkunde bevat, wat in meer as een opsig vir die huidige Suid-Afrikaanse opvoeder 'n nuwe terrein is.

As gevolg van die feit dat natuurlike weerstand teen verandering 'n universele verskynsel is, is voortdurende belegging en ondersteuning van die uiteindelijke implementeerders (opvoeders in die klaskamers) uiters belangrik. Opleiding geskied hoofsaaklik in groepsverband, maar in die finale instansie opereer opvoeders as individue in die onderrigleersituasie. Dit is in hierdie konteks waar die uiteindelijke sukses of mislukking van kurrikulumimplementering bepaal word.

Die relevante beplanning van strategieë vir die implementering van vernuwing wat op sy beurt tot eintlike vernuwing lei, vereis deursigtigheid en 'n bewuswording deur kurrikulumbeplanners van wat die gevoelswêreld van die opvoeder op grondvlak is. Breë riglyne is moontlik, maar ruimte moet gelaat word vir beperkte doelspesifieke aanpassings by plaaslike omstandighede. Duidelike kommunikasie tussen implementeerders en beplanners moet plaasvind ten einde te verseker dat aanpassings binne perke bly en nie met rasse skrede gemaak word en tot verdere verwarring lei nie.

Die gewilligheid van opvoeders om UGO en K2005 'n kans te gee moet as wegspringplek in die bemagtigingsproses aangewend word. Alhoewel opvoeders nog nie op hierdie stadium die verlangde "kennisvlak" van K2005 en UGO demonstreer nie, moet hulle bestaande kundigheid

nie misken of geïgnoreer word nie. Uiteindelik sal dit hulle wees wat die kurrikulum in die klas moet implementeer en die sukses daarvan moet bepaal.

Die volgende teoretiese aannames figureer sterk in UGO en kan bydra om die verband **tussen leer en onderrig** te versterk (McCown *et.al.*, 1996:194-195). Verder moet dit beskou word as 'n poging om opvoeders te help met die skep van 'n eietydse konseptuele raamwerk.

5.4.1 Behavioristiese aanname : *Stel van doelwitte*

UGO-kragbeginsel : *Helderheid van fokus/ Clarity of focus*

UGO-beginsel	K2005-implikasie	Praktiese implikasie
Uitkomste is doelwitte wat die leerder aan die einde van 'n leerervaring behoort te kan demonstreer	<ul style="list-style-type: none"> - Prioriteite en leerinhoude word aan leerders bekend gemaak - Geen verrassings nie. Leerders weet wat van hulle verwag word. - Leerders sal gefokus wees; gevolglik is die kans op motivering beter. - Vroeë leer van leerders moet met kennis, vaardighede en waardes, soos omskryf in spesifieke uitkomste, versoen word. 	<ul style="list-style-type: none"> - Deelname word bewerkstellig deurdat 'n duidelike prent (geheelbeeld) van werk geformuleer word. - Afwaartse ontwerp bied die voordeel dat leerder en opvoeder presies weet wat die verwagtinge is. Daar is sprake van 'n deelvisie. - Verduidelikings en demonstrasie van uitkoms deur die opvoeder. - Die fokus moet die verband tussen die intensie van leer en die sukses van leer wees. Leerprogramme reflekteer aanduiders om leerervarings te skep.

5.4.2 Behavioristiese aanname : *Neem leerders se behoeftes in aanmerking*

UGO-kragbeginsel: *Hoë verwagting/ High expectations*

UGO-implikasie	K2005-implikasie	Praktiese implikasie
Bestuur die beplanning van leer na aanleiding van die leerder se behoefte en sosiale konteks. Koester hoë verwagtinge.	<ul style="list-style-type: none"> - Dra kennis van leerders se funksioneringsvlakke. - Erken vroeëre leer en reeds verworwe kennis en ervaring. - Struktureer leerprogram op so 'n wyse dat die verskillende intelligensie-style (interpersoonlik, visueel-ruimtelik, logies-matematies ensovoorts) daarin reflekteer. - Leerder se sukses hang af van veelvuldige geleenthede. - Sukses deur elke leerder is moontlik en word nie aan tyd gekoppel of gemeet aan hoe lank die leerder besig is nie. 	<ul style="list-style-type: none"> - Neem leerder se sosiale konteks in aanmerking. - Teken bevindings aan. - Gebruik outentieke assesserings-tegnieke en instrumente. - Observasie asook effektiewe kommunikasie tussen ouer, opvoeder en leerder behoort aangemoedig te word. - Aanpasbaarheid in die onderrig en metodologie is noodsaaklik. - Hulpverlening aan leerders om hulle denkv vermoë en funksionering te stimuleer. - Dring aan op SLEGS prestasie van hoë kwaliteit.

5.4.3 Behavioristiese aanname: *Prosedures, selektering, implementering en monitering*

UGO-kragbeginsel: *Afwaartse ontwerp/ Design down*

UGO-implikasie	K2005-implikasie	Praktiese implikasie
<p>Die kritieke uitkoms is die teiken van die stelsel. Die kurrikulum, onderrig en assessering word hiervan afgelei.</p> <p>Elimineer negatiewe versterkers.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Struktureer kurrikulum en onderrigprogram vanaf die uitkoms wat leerders moet demonstreer. - Selekteer positiewe versterkers om psigologiese opwekking te bewerkstellig. - Raadpleeg altyd uitkomste en korreleer watter kennis, vaardighede en houdings benodig word om enige kognitiewe of gedragsmodifikasie te bewerkstellig. - Kompleksiteit van uitkomste vereis gereelde en deurlopende monitering om verseker te wees van kongruensie met inhoude soos in die verskillende programme. 	<ul style="list-style-type: none"> - Wees konsekwent en redelik. - Sistematisering skakels verwarring uit en reel ordening van inhoudelikhede van nuwe konsepte - Stelselmatigheid en ordening is onontbeerlik vir kognitiewe herontwikkeling. - Kreatiwiteit en skeppende werkswyse kan alleenlik vrugte afwerp mits strategieë wat gedragsmodifikasie aanhelp, geïmplementeer en gemonitor word. - Die emosionele ontwikkeling en motivering van die leerders kan deur positiewe versterkers aangehelp en gekorreleer word. - Observeer, moniteer en maak aanpassings.

5.4.4 Behavioristiese aanname: *Evaluering en herbeplanning*

UGO-kragbeginsel: *Bied veelvuldige geleenthede (en assesseer)*

UGO-implikasie	K2005-implikasie	Praktiese implikasie
<ul style="list-style-type: none"> - Leerders word nie net een kans gegun nie. - Leerders word nie net aan 'n enkele werkswyse blootgestel nie. 	<p>Onderrigtyd: Verwys na die kwaliteit van mediasie en die ondersteuning wat die stelsel vir leerders bied. Die verband tussen metodologie en die leerder-modaliteite word ondersoek.</p> <p>Optimaliseringstyd: Verwys na tyd wat die stelsel bied vir elke leerder om sy potensiaal te optimaliseer. Aanpassings is nodig indien die gewenste prestasie nie gedemonstreer word nie. Assessering word aangewend om leerders se proksimaal sone van ontwikkeling te verskuif.</p> <p>Assessering behoort:</p> <ul style="list-style-type: none"> - leerders te motiveer; - deurlopend te wees; - diagnosties van aard te wees; - leerders te help en te ondersteun. 	<ul style="list-style-type: none"> - Die duur van geleenthede om te leer, te ontdek en te konstrueer moet voldoende wees. Stelsel word nie deur tyd gedryf nie. Leerders se modaliteite, aanpaktegnieke en leerstyle is verskillend en word in aanmerking geneem. - Verskillende belangstelling en leer- en denkstyle in klas noodsaak 'n herbesinning van klaskamerpraktyk en klasorganisasie. Metateoretiese benadering is noodsaaklik om verskillende leer- en denkstyle in klas effektief te onderrig. - Herbeplan indien enige uitvalle of agterstande bespeur word.

5.5 KOGNITIEWE SOSIALE AANNAMES EN UGO

5.5.1 Kognitiewe sosiale teoretiese aanname: *Leer deur observasie*

UGO-beginsel: *Individuele konstruktivisme (Geleentheid om self te ontdek na aanleiding van eie skema)*

UGO-implikasie	K2005-implikasie	Praktiese implikasie
Geleenthede om self te ontdek en kennis te konstrueer, byvoorbeeld in koöperatiewe kleingroepe deur te observer en eksperimenteer.	<ul style="list-style-type: none"> - Elke leerder kan suksesvol wees. - Leerder se eie skema word aangewend om probleme op te los. - Hoofsaaklik selfgerigte leer aan die hand van mediasie of modellering. - Leer word beskou as 'n individuele proses. - Die waarde van gedefokusde leer moenie onderskat word nie omdat selfgerigte leer daardeur gestimuleer word. 	<ul style="list-style-type: none"> - Neem die leerder se sosiale konteks en voorkeurmodaliteit in ag in die onderrigprogram. - Skep voldoende geleenthede om nuwe inligting met eie skema te versoen om te assimileer. - Akkommodasie van inhoudelikhede alleenlik moontlik indien assimilasië van inhoud plaasvind. - Ekwilibrium (status van gelykheid) tussen akkommodasie en assimilasië het verdere leer tot gevolg. - Erken die leerder se diversiteit en neem sy skema en sosiale konteks in ag. Mediasie is nuttig om aan agterstande aandag te skenk.

5.5.2 Kognitiewe sosiaal teoretiese aanname: *Leer as 'n innerlike proses*

UGO-beginsel: *Leerstyle is verskillend*

UGO-implikasie	K2005-implikasie	Praktiese implikasie
Verskillende mense het verskillende leerstyle en verskillende soort intelligensies. Die UGO-skool moet voorsiening maak vir al die leerstyle en intelligensietipes.	<p>Omvangstelling: Beskryf die omvang en kompleksiteit van die kennis, waardes, gesindhede en vaardighede om die diversiteit van leerders te akkommodeer.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lei assessering deur voorsiening te maak vir verskillende leerstrategieë. - Assesseringskriterium: Bied bewyse in watter mate die leerders die spesifieke uitkoms demonstreer na aanleiding van die taakaanduider. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ontwerp leerprogramme wat die volgende intelligensietipes insluit: Visueel-Ruimtelik: Visualisering en interpreteer prente. Liggaamlike beweging: Liggaamlike beweging en motorieke aktiwiteite om konsepte te verstaan en te bemeester. Musikaal-Ritmies: Herken klanke en musikale ekspressies. Interpersoonlike voorkeure: Kommunikasie vaardighede en mense verhoudings. Intra-Persoonlik: In voeling met self en om eie gevoelens te stimuleer. Verbaal-Linguisties: Skriftelike en mondelinge opdragte. Logies-matematies: Induktiewe deduktiewe werkswyse met redenasies en logiese verduidelikings. Naturalisties: Bestudering van plante, diere, mense en die omgewing.

5.5.3 Toeligting

Die implikasies van Gardner se werk vir opvoeding is wyd. Dit is belangrik vir opvoeders om kennis te dra van die verband tussen veelvuldige intelligensie en denke. Alle leerders se denk- en leerstyle is nie eenders nie. Die kurrikulum, assessering en leerprogramme behoort vir die leerders die geleentheid te bied om hulle sterk punte te verwerk en om die areas waarmee hulle moeilikheid ondervind, te versterk en te ontdek.

5.5.4 Kognitiewe sosiaal teoretiese aanname: *Kognisie en kognitiewe prosesse speel 'n rol in wat geleer en hoe geleer word.*

UGO-beginsel: *Alle leerders kan leer.*

UGO-implikasie	K2005-implikasie	Praktiese-implikasie
<p>Erken <i>wat</i> die leerder leer en <i>of</i> leerders goed leer, belangriker is as <i>wanneer</i> en <i>hoe</i> hulle leer.</p> <p>UGO impliseer 'n duidelike fokus en organisering van opvoedkundige beginsels. Alle leerders kan suksesvol wees.</p> <p>'n Leerdergesentreerde etos waarborg dat elke leerder se sterkpunte en behoeftes geïdentifiseer word om aan behoeftes aandag te gee.</p>	<p>Die fokus is eerder op die proses in die konstruering van kennis, as op die produk.</p> <p>Leerders sal presies weet wat van hulle verwag word. Geen leerder se vordering word aan die toeval oorgelaat nie.</p> <p>Erken die diversiteit van alle leerders. Elke leerder se eie skema en kognisie word as wegspringplek gebruik om komplekse inligting te verwerk.</p> <p>Funksioneringsvlakke en leerders se vermoë om inligting te prosesseer, word deur mediasie verhoog. Leerders se sone van proksimale ontwikkeling verskuif.</p>	<p>Ontwikkelings- en leerteorieë moet die basis vorm van onderrigpraktyke wat op konstruktivisme berus.</p> <p>Vrees, angs en onsekerheid is nie bevorderlik vir leer nie. Leerders sal presies weet wat die leeruitkoms is sodat elkeen sy eie leer- en denkstyl kan "aktiveer".</p> <p>Selfwerksaamheid word sodoende bevorder en die kanse op intrinsieke motivering is gunstiger omdat die leerder presies weet wat die einddoel en verwagte resultate is. Sodoende is daar sprake vna psigologiese opwekking.</p> <p>Die leerder is nie die produk van sy omgewing of oorerwing nie. beplan op so 'n wyse dat denkvaardighede en kreatiwiteit gestimuleer word. Inklusiewe onderwys vereis infusie in die kurrikulum aan die hand van 'n metateoretiese werksbenadering.</p> <p>Maak voorsiening vir aktiwiteite waarin geleentheid vir indirekte leer geskep word. Leerders moet ontdek en aangemoedig word om inligting te verwerk.</p>

5.5.5 Kognitiewe sosiale teoretiese aanname: *Die selfregulerende aard van kognitiewe prosesse en gedrag.*

UGO-beginsel: *Reflekerende werkswyse en selfmotivering*

UGO-implikasie	K2005-implikasie	Praktiese implikasie
Elke leerder is kognitief modifiseerbaar.	Die eindvlak van intellektuele ontwikkeling van veranderbaarheid is gebaseer op die beginsel van kognitiewe modifikasie wat berus op die stel van uitdagings vir elke leerder.	Skep geleenthede vir leerders om persoonlike doelwitte te stel. Leerders is gemotiveer met die kans wat beter is in die nastreef van 'n doelwit. Selfregulering en selfwerk-saamheid word sodoende gestimuleer.
Die aanwending van sosiale versterkings van motiverings.	Modifiseer die leerder se kognitiewe funksionering om die kurrikulum-uitdagings die hoof te bied. Medieer die ontwikkeling van metakognitiewe vaardighede om die leerder se persepsie oor hom/haarself te verander. Leerders word aktiewe en kreatiewe produseersders van kennis. Leerders is verantwoordelik vir hulle eie leer. Die regulering van eie gedrag en beheer uitoefen oor die omgewing deur reflekerende werkswyse. Gesels oor verskillende interpretasies van gebeure en emosies. Demonstreer leer aktief sodat elkeen glo hy/sy kan suksesvol wees.	Gebruik van positiewe versterkers tydens reflektiewe werkswyse. Laat leerders toe om besluite en keuses te maak omtrent hulle eie leer en gedrag. Leerders vertou ouers wat hulle aanmoedig en motiveer. Dit verbeter die kans op 'n selfregulerende en outonome leerder eerder as 'n gedemotiveerde leerder. Skep geleenthede vir leerders om self te reflekteer oor hulle eie gedrag en leer hulle om self positiewe versterkers te identifiseer en aan te wend. Selfregulering, selfwerksaamheid en intrinsieke motivering hou verband met die atmosfeer wat opvoeders in die klaskamer skep.

Die volgende skema poog om in 'n teoretiese raamwerk uit te beeld hoe UGO en K2005 in die optimalisering van die diverse leerder se kognitiewe potensiaal aangewend kan word. Die verband tussen die onderwysbenadering, die fasilitering van leer asook die metodologie en klaskamerpraktyke behoort as 'n dinamiese eenheid beskou te word. Enige distorsie (steurnisse) tussen die verskillende komponente mag moontlik daartoe bydra dat leerders nie op effektiewe onderrig aanspraak kan maak nie.

5.6 'n Raamwerk vir die optimalisering van diverse leerders se kognitiewe potensiaal

5.6.1 Die Skema

Vir interpretasiedoeleindes moet die skema horisontaal van bo na onder interpreteer word. Enkele begripsverklarings kan hier van nut wees:

Vlak 1: Onderwysbenadering

Verwys na die nasionale benadering (onderwysbenadering) vir onderwys en opleiding om Suid-Afrika se leerders vir die 21ste eeu voor te berei. UGO word deur uitkomstegerig en fokus op die emosionele, kognitiewe, intellektuele en psigo-motoriese ontwikkeling van leerders. Hiervolgens verwerf die leerders kennis, vaardighede, gesindhede en houdings om die wêreld ná skool toegerus te betree.

Vlak 2: Fasilitering van leer

Uitkoms: Verwys na die verskillende leer- en ontwikkelingsuitkomstes om 'n balans tussen kennis, waardes, vaardighede, en houdings te bewerkstellig.

Gebaseer: Spady (1999:38) verwys na *gebaseer* in UGO as "... defined according to...organised around ..."and "... focused on ...".

Onderwys: Dit volg die beplanningsraamwerk van aksieplanne wat deurlopende, doelgerigte en beplande leer fasiliteer.

Sintese

Na aanleiding van Vlak 2 wil dit lyk of leer bewustelik (en onbewustelik) na aanleiding van die leerder se sosiale konteks, behoefte, en funksioneringsvlak deur opvoeders bestuur word.

Vlak 3: Generiese komponente (Die meganika)

Leer- en ontwikkelingsuitkomst: Hieronder verstaan ons uitkomst wat intellektuele groei en ontwikkeling stimuleer en nie byvoorbeeld net op die reproduksie van inhoude konsentreer nie.

Assessering: Dit is die proses waar inligting omtrent die leerder (sy kennis, persepsie, denke, kreatiwiteit) **deurlopend** gegenereer word, bevindinge opgeteken en geïnterpreteer word met die doel om verdere leer en ontwikkeling te stimuleer.

Kurrikulum 2005: Hiermee word bedoel Suid-Afrika se Nasionale Kurrikulum. K2005 is 'n **struktuur/raamwerk**.

Sintese

Kurrikulum 2005 is die raamwerk waarbinne **UGO** as **onderwysbenadering** aangewend word. Binne UGO word diversiteit erken en die fokus is op toegepaste leer wat met assessering gepaardgaan deurdat die individualiteit van elke leerder erken word om 'n lewenslange leerkultuur te vestig. Die leeruitkomst en die Kritieke Uitkomst hou met mekaar verband deurdat eersgenoemde in laasgenoemde kulmineer. Die uitkomst lei die agt leerareas en binne die leerareas word leerders met geïntegreerde inhoudelikhede gekonfronteer (aan die hand van mediasie). Sodoende word die diverse leerder se leer- en denkstrategieë ontwikkel.

K2005 is dus 'n kurrikulum met 'n sterk Ontwikkelingsielkundige en Opvoedkundige Sielkundige onderbou.

Vlak 4: Metodologie (Dinamika)

Leerteorieë: Dit behels die teoretiese onderbou om die teorie van leer te verduidelik.

Onderrigstrategieë: Het te make met die verskillende strategieë, metodes en benaderings om leer te fasiliteer.

Denkvaardighede: Stimulering van denke en denkvaardighede aan die hand van verskillende denkvaardighedsprogramme.

Sintese

Om effektiewe leer te bewerkstellig, berus nie op intuïsie nie. Leer, studie en die ontwikkeling van denke kan nie aan die toeval oorgelaat word nie.

Teorieë is die wetenskaplike onderbou wat in 'n metode of benadering aangewend word om kennis te konstrueer, 'n spesifieke vaardigheid te bemeester asook om te help met die aanleer van waardes en houdings, afhangend van die behoefte op 'n gegewe stadium.

Agtergrondskakerings

Inklusiewe Onderwys: Hierdie tipe onderwys impliseer gelyke, nie-diskriminerende en geïndividualiseerde onderwys vir elke leerder ongeag sy/haar beperkinge. Die wedersydse aard van UGO en inklusiewe onderwys word in stand gehou deur 'n **nie-gestandaardiseerde kurrikulum**.

kognitiewe opvoeding: Fokus op **onderwyspraktyk**, die **kurrikulum** en die **prosessering** van inligting. Soos UGO, word kognitiewe opvoeding ook deur uitkomstegereg en poeg om kognitiewe modifikasie deur en in die kurrikulum te bewerkstellig.

Sintese

K2005 as kurrikulum kan alleenlik prakties, funksioneel en tot voordeel van die leerder wees binne 'n inklusiewe onderwysmilieu. Die benadering (UGO) wat in die kurrikulum gevolg word, het 'n terapeutiese en 'n psigologiese inslag wat korreleer met kognitiewe opvoeding wat in die verskillende leerareas se uitkomstegereg nagespeur word om kwaliteit te waarborg.

Die konseptuele raamwerk fokus op uitkomstegebaseerde onderwys (UGO) in die kurrikulum (K2005) vir 'n geïndividualiseerde inklusiewe onderwysmilieu en praktyk (**inklusiewe onderwys**). **Kognitiewe opvoeding** is dus 'n oorkoepelende term vir die praktyk, die kurrikulum en gepaardgaande denkprosesse.

Die implementering van K2005 het heelwat reaksie en kritiek in beide personeelkamers en die media ontlok. Behalwe genoemde twee groepe, het K2005 ook die verbeelding van baie opvoeders aangegryp. Opvoeders debatteer daagliks die bestaansreg van die kurrikulum. Sommige is ten gunste daarvan, terwyl ander daarteen gekant is. Navorsing (**A South African curriculum for the twenty first century: Report of the Review Committee on Curriculum 2005**, 2000:47) toon:

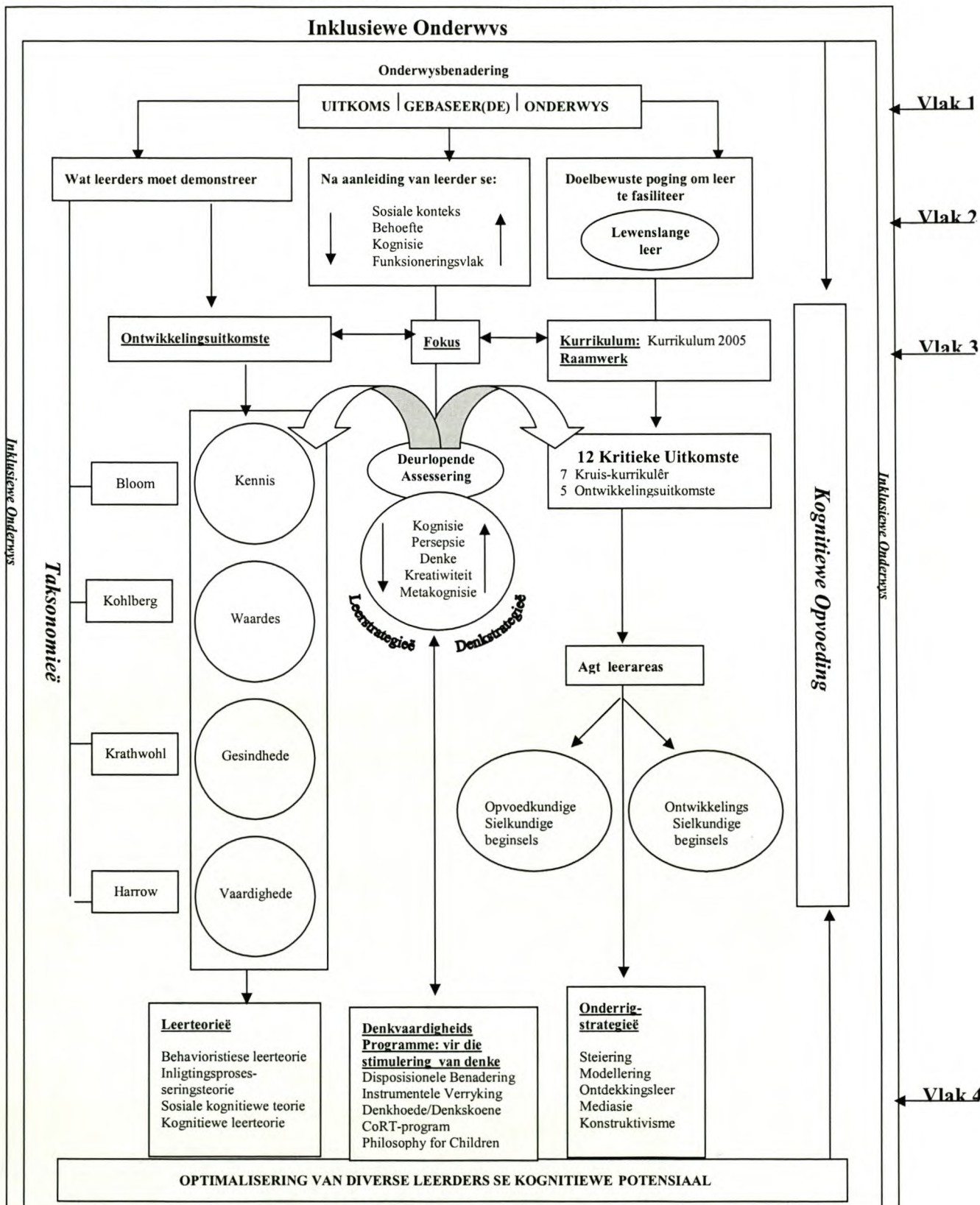
- Die vlak van begrip van K2005 is oor die algemeen swak;
- Daar is 'n gaping tussen wat opvoeders te kenne gee wat hulle van K2005 weet en wat hulle eintlik in die klaskamer doen.

Wydverspreide verwarring oor die verskillende konsepte wat UGO en K2005 beslaan, dra daartoe by dat opvoeders nie 'n eietydse konseptuele raamwerk kan vorm van hoe die twee (K2005 en UGO) met mekaar verband hou nie. Onderstaande illustrasie weerspieël die verskillende leerteorieë en hulle praktiese implikasies (in UGO en K2005) **vir die optimalisering van die diverse leerder se kognitiewe potensiaal.**

FIGUUR 5.2: 'N UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS KONSEPTUELE RAAMWERK

Die konseptuele raamwerk soos saamgestel in hierdie studie is 'n beskeie poging van die navorser nadat hy alle insigte gegenereer tydens hierdie studie, geïnternaliseer het. Hierdie raamwerk is juis daarop ingestel om die verskillende aannames van UGO visueel voor te stel.

5.7 SKEMATIESE VOORSTELLING VAN KONSEPTUELE RAAMWERK



5.8 AANBEVELINGS

Dit blyk uit hierdie studie dat die onderwysparadigma in Suid-Afrika steeds gebaseer is op die tradisionele metodes, waar leerders vasgestelde standaarde behoort te bereik, eerder as op uitkomsgebaseerde onderwys en deurlopende assessering soos dit onder andere in die verslag: *Quality Education for All* uiteengesit is (Hall & Engelbrecht, 2000:286).

Leerkragte behoort deur middel van opleiding en ondersteuning bemagtig te word om UGO as 'n raamwerk aan te wend vir die optimalisering van die diverse leerder se kognitiewe potensiaal. In die lig hiervan word die volgende aanbeveel.

5.8.1 Algemene aanbevelings

- Lede van bestaande kurrikulumdienste van die onderwysdepartemente, lede van onderrigleidingsdienste, personeel van opvoedersentrums en onderwysleiers op skoolvlak behoort as kundiges op die gebied van kurrikulumimplementering opgelei te word. Hierdie kundiges behoort opleiding te kry in strategieë sodat hulle op hulle beurt weer opleiding aan implementeerders kan verskaf, kommunikasienetwerke kan vestig, ondersteuning aan implementeerders kan verleen en doelgerigte evaluering kan onderneem. Dit behoort die taak van hierdie dienste te wees om die kritiese faktore wat kurrikulumimplementering in die onderskeie provinsies en/of onderleidingstreke en/of skole mag beïnvloed, indringend te ontleed en daarvolgens implementeringsmodelle of strategieë uit te werk.

Op die lang termyn

- Dit is belangrik dat die voorbereiding van opvoeders vir die hersiene Kurrikulum 2005 binne 'n nasionale ontwikkelingsraamwerk plaasvind.
- Omdat kurrikulumdisseminasie 'n nuwigheid in Suid-Afrika is, behoort tersiêre instellings in die proses betrek te word. Dit is uiters noodsaaklik dat universiteite en

technikons betrokke raak in die samestelling van die kurrikulum om sodoende ook instrumenteel te wees in die ondersteuningsrol.

- Die vestiging en uitbouing van vennootskappe tussen die verskillende rolspelers is nodig om die nasionale visie ten uitvoer te bring en uit een mond te praat om sodoende 'n professionele ondersteuningsbasis vir verdere ontwikkeling op skoolvlak te waarborg.

Op die kort termyn

- Identifiseer, selekteer en bemagtig 'n uitgelese groep provinsiale en streeks-fasiliteerders wat adviseurs insluit. Sodoende word die probleme wat met die Cascade-model gepaardgaan, uitgeskakel en word kwaliteit en uniformiteit sodoende verseker.
- Periodieke en intensiewe opleiding van fasiliteerders in assessering, rapportering, koöperatiewe leer en werkswyses, inklusiewe en kognitiewe opvoeding asook ten opsigte van leerders met spesiale onderwysbehoeftes. Dit sal (hopelik) daartoe bydra dat die skoolgebaseerde opvoeder 'n groter mate van sekuriteit sal ervaar omdat meer mense oor die onderwerpe praat en hulle nie elke keer terloops daarvan hoor nie.
- Ondersteuning in skole (*on site training*) asook die ontwikkeling van opvoeders in die verskillende fases.
- Identifiseer gewillige opvoeders asook diegene in leierskapsposisies in elke skool en onderwerp hulle aan 'n intensiewe geakkrediteerde opleidingskursus wat oor ses maande strek.

Leerondersteuning en materiaal

- Voorsien hoë kwaliteit en relevante leerondersteuningsmateriaal wat die opleiding lei en terselfdertyd relevant en funksioneel in die klaskamer is ten opsigte van implementering.
- Medieer die Nasionale Hersiene Kurrikulumstelling en lig alle sleutelkonsepte toe en bring dit in verband.
- Voorsien praktiese voorbeelde van leerervarings en leerprogramme asook die verskillende assesseringsinstrumente en strategieë wat daarmee gepaardgaan.
- Bemagtig alle opvoeders om hulle eie leerondersteuningsmateriaal saam te stel deur die ontwikkeling van hulle navorsingsvaardighede .

5.8.2 Spesifieke aanbevelings

'n Kritiese beskouing van die konseptuele raamwerk (vergelyk 5.7) bring die navorser tot die slotsom dat opvoeders bemagtig moet word om die verskillende konsepte per vlak holisties te verstaan. 'n Reduksionistiese werkswyse gaan nie veel vrugte afwerp nie. Klem behoort op 'n holistiese werkswyse wat getuig van begrip gelê te word, eerder as op 'n werkswyse wat hoofsaaklik op die proses gemik is.

Doelgerigte opleiding wat op die volgende gerig is, sal beslis help in die totstandkoming van effektiewe klaskamerpraktyke om die diverse leerder se kognitiewe potensiaal te optimaliseer. Uiteindelik word *kwaliteit* omskryf as dit wat die opvoeder in die klas doen, en nie hoeveel werksessies bygewoon word nie. Om daardie rede is dit belangrik dat aandag aan die onderstaande geskenk word.

Vlak 1: Die onderwysbenadering

Konseptuele opleiding in UGO se filosofiese en teoretiese onderbou sal nie alleenlik tot beter begrip van die verskynsel lei nie, maar gewis bydra om UGO-implikasies en -verwagtinge in die

klas ten uitvoer te bring. Vlakke van frustrasie, onsekerheid en wanpersepsies sal hopelik afneem sodat opvoeders met kreatiewe en effektiewe intervensies na vore kan kom.

Vlak 2: Fasilitering van leer

Koöperatiewe leer en groepwerk het die afgelope vier jaar sterk op die voorgrond getree. Opvoeders implementeer die kennis wat hulle tydens werkswinkels opdoen.

Ongelukkig is klaskamerpraktyke in die meeste gevalle te veel op die proses ingestel as op 'n praktyk waarbinne leer en stimulering van denke aanmoedig en ontwikkel word. Om die fokus vanaf direkte instruksie (lesings) te skuif na mediasie en fasilitering, behoort 'n prioriteit by opvoeders en adviseurs te wees. 'n Gesonde balans moet gehandhaaf word in die toepassing van kognitiewe, sosiale, humanistiese en behavioristiese leer- en ontwikkelings- teorieë.

Vlak 3: Generiese komponente (Meganika)

Enige proses het spesifieke foki wat algeheel of gedeeltelik deur spesifieke instrumente ten uitvoer gebring word.

Onderskeid tussen K2005 en UGO saai in baie gevalle verwarring. Assessering word met evaluering verwar; gevolglik ontstaan hindernisse by opvoeders wat populêre mites verkondig: "*K2005 het niks met inhoude te doen nie*"; "*In K2005 is alles aanvaarbaar*"; "*UGO en K2005 is alternatiewe benaminge vir dieselfde ding*". Eers wanneer die verband tussen die komponente se dele (instrumente) verstaan word, sal die metodologie om die diverse leerder in 'n inklusiewe milieu te onderrig, verstaan en toegepas kan word. Die belangrikheid van die leer- en ontwikkelingsuitkomst wat in die teorieë ingebed is, sal sodoende beter begryp word.

Vlak 4: Metodologie (Dinamika)

Een van die grootste slaggate in UGO is die feit dat daar nie spesifiek vir opvoeders voorgeskryf word hoe hulle te werk moet gaan nie.

Met die fokus wat na leer en onderrig verskuif, kan die afwesigheid van onderrig-aanwysers probleme skep. Riglyne hoef nie noodwendig gedokumenteer word nie. Die enigste manier om daarvan kennis te dra, is deur intensiewe opleiding, die daarstelling van toepaslike literatuur en 'n groter (aggressiewer) bewusmakingsveldtog om die relevantheid daarvan te beklemtoon. Gehalte-onderwys is alleenlik moontlik wanneer kennis gedra word van die verskillende leerteorieë, denkvaardighede, onderrigstrategieë en die toepassing daarvan. Bly dit in gebreke, sal die onderrigproses 'n steriele aangeleentheid bly.

Met hierdie aanbevelings (sowel as toekomstige aanbevelings) sal kognitiewe en inklusiewe onderwys hulle regmatige plek in skole inneem en nie net in byvoorbeeld studiegidse opgeteken staan nie.

5.9 LEEMTES VAN HIERDIE STUDIE

Die gebrek aan omvattende navorsing in Suid-Afrika oor UGO en K2005 en die verband met inklusiewe en kognitiewe opvoeding was vir die navorser problematies.

Eerstens het die gebrek aan eietydse Suid-Afrikaanse literatuur daartoe bygedra dat die navorser soms wyd moes lees en daarna moes analiseer en sintetiseer en nie altyd seker was of die insig relevant is nie. Literatuur oor inklusiewe en kognitiewe opvoeding is geredelik beskikbaar, maar inligting oor hoe dit met UGO en K2005 skakel, is nie so geredelik beskikbaar nie. Die konseptuele raamwerk soos saamgestel in hierdie studie mag moontlik daarvan getuig, alhoewel die navorser die standpunt huldig dat die raamwerk met meer detail verder uitgebrei kan word.

Meer suiwer kwalitatiewe navorsing in Opvoedkundige Sielkunde sal gewis daartoe bydra en help dat toekomstige navorsing meer kwalitatief van aard sal wees. Dit hou bepaalde voordele in deurdat meer kwalitatiewe navorsing insigte kan genereer om opvoeders in hul leëwêreld te ondersteun.

Tweedens het die respondente met wie die onderhoude gevoer is, hulle beste gedoen. Die aard van die vrae, en die verband wat dit het met Ontwikkelings- en Opvoedkundige Sielkunde was uit die aard van die respondente se opleiding plek-plek nie so maklik om te beantwoord nie. Gevolglik het waardevolle inligting in die proses verlore gegaan.

Verdere navorsing, spesifiek gerig op behoeftes aan kennis en vaardigheid, behoeftes van die leerkrag, en aan ondersteuning asook die emosionele behoeftes van leerkragte is uiters noodsaaklik. Die wêreld buite die skool verander vinniger as wat skole verander. As veranderingsagente moet opvoeders oor die nodige kennis, vaardighede, gesindhede en waardes beskik om die veranderinge te help bewerkstellig. Bly dit in gebreke, en daar word net op die aanbod van werksessies gefokus, kan daar nie sprake van transformasie wees nie.

5.10 SLOT

Onderwysvernuwing is voortdurend aan die orde van die dag. Daar kan beweer word dat die riglyne vir implementering van die vernuwing dikwels vaag is en veralgemeen word.

Opleiding is dikwels beperk tot 'n urelange seminar *cum* werksessie waarby die skoolhoof en nog 'n paar opvoeders van 'n skool betrokke is. Die opleiding van die ware implementeerders, die opvoeders in die klaskamers, word dikwels afgeskaal. Indien 'n benadering van bemagtiging van leerkragte aangeneem word, kan gefokus word op die koördinering van ywer, die vestiging van bronne en strategiese beplanning. Die eerste stap tot bemagtiging is om emosie te erken en inligting te deel. In die tweede instansie behoort daar meer spesifiek gefokus te word op watter inligting tydens kurrikulumdisseminasie belangrik is.

Die verskillende vlakke van die konseptuele raamwerk bied in meer as een opsig 'n uitkoms van watter konsepte vir opvoeders in die optimalisering van die diverse leeder se kognitiewe potensiaal belangrik sal wees.

ADDENDUM

TRANSKRIPSIES VAN ONDERHOUDE

Onderstaande woordelike transkripsies (*verbatim transcriptions*) (Merriam, 1991:82-83) is volledige weergawes van die verskillende onderhoude. Vir hierdie studie word die onderhoud met die kurrikulumbeplanner ingebind. Die ander onderhoude is ook getranskribeer, maar nie in dieselfde besonderhede verwerk nie. Die navorser bewaar hierdie bronne vir moontlike verdere navorsing.

Kurrikulumbeplanner

Dié respondent is 'n kurrikulumspesialis met sewentien jaar ondervinding as opvoeder. Sy het skoolgehou in Harare, Brakpan, Durban, Vierfontein en in Kaapstad. Sy het heelwat handboeke die lig laat sien en is in 1995 met die *Young Africa Award* bekroon. Tans is sy in diens van die WKOD.

Trevor Hoe sal u opvoeders se huidige moraal beskryf in terme van die verandering wat gepaard gaan met die implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys volgens Kurrikulum 2005?

Respondent Soos gewoonlik vereis so 'n vraag 'n antwoord wat uiteenlopend van aard is. Ek dink van die Grondslagfase-mense is baie lief vir die nuwe kurrikulum. Snaaks genoeg, al was hulle nie voorheen gelukkig met die maatreëls van die programorganiseerders nie, omdat hulle gesukkel het om dit te verstaan, het hulle hard gewerk en stelsels in plek om die stelsel te onderhou. Beskikbare dokumente en lektuur het gehelp om die kode van K2005 te ontsyfer.

Tussen daardie opvoeders is daar meer “outydse spesialiste”. Hulle het volgens my nie gemaklik gevoel met die nuwe benadering nie, en het gevolglik met hulle eie werkswyse volhard. Ander sê weer hulle het altyd UGO- onderwyspraktyke toegepas.

Al verskil is nou net die leerprogramme wat bygevoeg is. Wat ons egter nie uit die oog uit moet verloor nie, is dat UGO 'n metodologie is.

Die Gr.7's was 'n moeilike jaar vir ons. Die debat (rondom K2005) in die middel van die jaar het heelwat onsekerheid teweeg gebring. Die debat rondom die kurrikulum-verandering het die kurrikulumadviseurs ontnugter. Geen moeite is ontsien nie, en hulle het heelwat ingesit om dit aan opvoeders oor te dra en te verduidelik. Ons bedoelings met die Gr. 7-opleidingskole het met gemengde gevoelens gepaard gegaan. Baie het van die veronderstelling uitgegaan dat die onsekerheid 'n stadige dood sal sterf, of selfs sal verdwyn. Die Gr.8-opvoeders het gehoop dat K2005 nooit sal arriveer nie.

Heelparty was verbaas toe dit 'n werklikheid word en was selfs ontstoke, veral oor die praktiese implikasies en alles wat daarmee gepaardgegaan het, veral diegene wat spesiaal opgelei was in sekere vakke.

Die onsekerheid is verder aangehelp deurdat klaskamerpraktyke aangepas moes word, en onderwysbenaderings in terme van UGO en K2005 verskillend is van dié waaraan hulle gewoond is. Bekommernisse is geopper oor die belangrikheid van eksamens as 'n maatstaf waarvolgens leerders bevorder word. Onderwysbeplanners was ook nie heeltemal voorbereid nie omdat hulle nie presies geweet het wat gaan gebeur nie. Gevolglik moes hulle ook in meer as een opsig die opleiding vir die Grondslagfase as 'n verwysingsraamwerk vir Gr. 4 gebruik. Die gevolg is dat die opleiding vir die Gr.4- en Gr. 8-opvoeders eintlik 'n mengsel was. 'n Mens kan dit aan die dokumente sien.

Plek-plek het dit voorgekom asof die werkswyse min of meer dieselfde was as in die verlede. Dit het dit vir opvoeders makliker gemaak om te sê ons gaan nog altyd werk soos in die verlede en net 'n bietjie UGO agterna doen. Gevolglik het elke persoon sy eie ding gedoen. Elke persoon het 'n ander storie geken. Te min mense het die volle storie geken. Skoolleiers het dit moeilik gevind om te verstaan wat aangaan. Daar was geen uniformiteit nie.

Tussen dit alles deur was daar laerskole wat heeltemal na UGO oorgeslaan het. Die hele skool doen UGO. Veral daardie skole wat verskillende opsies gehad het by wyse van 'n derde taal, musiek en spesiale kunste het groot aanpassings gemaak. Minder bevoorregte skole moes ook aanpassings maak om die kurrikulum ten uitvoer te bring.

Sommige skole, en spesifiek 'n skool in die Worcester-streek het nie die Gr.1-opleiding bygewoon nie; gevolglik is hulle aangenaam verras deurdat hulle nie vooruit kon beplan nie en nie die leerders van die nodige handboeke kon voorsien nie. Om op te som sal ek sê dat die situasie gemeng is.

Opvoeders wat die Damaskus-pad geloop het, het immers tot die besef gekom dat UGO nie alleenlik 'n metodologie is nie, maar in werklikheid 'n massiewe (omvangryke) terrein is. Daar is heelwat minder entoesiastiese opvoeders in hoërskole. Die prentjie gaan drasties verander namate suksesse ervaar word. Op hierdie stadium kan 'n mens nie enigiets aan die opvoeders gaan verkondig nie. Opvoeders kan alleenlik leer indien hulle self tot die besef kom dat veranderinge wel plaasvind in die leergierigheid en leersukses soos ervaar deur die leerders. Voorheen is didaktiese beginsels en die toepassing daarvan nooit bevraagteken nie. Die moraal is effens en ek dink van hulle wag vir meer inligting. Van die opvoeders gaan die volgende (Hersiëne Kurrikulum) weier.

Trevor Heelwat lektuur en inligtingstukke word gereeld deur die WKOD aan skole gestuur. Dit is algemeen bekend dat heelwat skole nog nie 'n struktuur in werking het om UGO en selfs K2005 te onderhou nie. Daar is gevolglik weinig sprake van UGO-praktyke, en dit nadat verskillende inligtingstukke deurgestuurd is. Hier dink ons veral aan UGO Deel 1 en 2; Die Blouboek (UGO-Lêer) en verskillende Omsendskrywes. Waaraan sal u dit toeskryf?

Respondent Ek dink die rol wat die skoolhoofde en die kringbestuurder speel, is belangrik. Die skuld kan deels voor die deur van die departement gelê word. Die

departement as 'n stelsel se rol en visie is nog nie volledig nie. Ons wens almal dat ons vandag se kennis 'n paar jaar gelede in ons koppe gehad het. Die eerste fout wat began is, was om die opvoeders in grade op te lei. In wese kom dit daarop neer dat net die Gr.1-opvoeder op 'n gegewe stadium oor die nodige kennis beskik het. Daar was net een kundige “ekspert”. Gevolglik het die hoof of die ander kollegas nie oor die nodige kennis beskik nie. Om die stelsel te laat slaag, was 'n kollektiewe energie uiters noodsaaklik. Verskillende reëls en regulasies kan gemaak word, maar solank almal nie oor dieselfde kennis beskik nie, sal die stelsel homself nie onderhou nie.

Skole eksperimenteer almal en deur die dokumente probeer ons om rigting te gee. Kringbestuurders is nie ten volle bemaatig om toe te sien dat die verwagtings ten opsigte van UGO en K2005 uitgevoer word nie. Hieraan word egter gewerk. Bevooroordeelheid aan die kant van skole bring mee dat Kringbestuurders as “Hitlers” beskou word wat net wil rondsnuifel. Ongelukkig is daar skole wat 'n afgewaterde UGO-beplanningstruktuur het en wat uit kaste gehaal word wanneer die kurrikulum-adviseurs die skool aandoen, net om weer op die “ou” manier voort te gaan wanneer die adviseurs weg is. Persoonlik is ek nie verbaas nie. Vir dekades lank is sekere praktyke beoefen en in hierdie onstuimige en onseker tye is dit beter om met beproefde werkswyses te volhard.

Die alternatief is ook waar, naamlik dat adjunkhoofde ook by die skoolkurrikulum betrek moet word. Wetgewing is nie alleen voldoende om die kurrikulum in die skool ten uitvoer te bring nie.

Trevor Na aanleiding van dit wat u nou gesê het, sal skoolhoofde nog na die kurrikulum kan omsien terwyl hulle alreeds oorlaai is met werk?

Respondent Nee, hulle sal moet. Die kurrikulum is die kern van die skool. Dit is waarom ons daar is. Feit van die saak is wat gaan skoolhoofde sê as 'n ouer vra wat doen julle om my kind van gehalte-opvoeding te voorsien en waarvoor is julle aanspreeklik?

Skoolhoofde moet die kurrikulum kan voorlê en niks anders nie. Die kurrikulum is die instrument om die kind tot intellektuele volwassenheid te lei.

Skoolhoofde moet betrek word omdat die departement mense benodig om hulle in te lig oor die stand van die kurrikulum en waar dinge verkeerd gaan. Uiteindelik word almal se insette benodig in die strukturerings en die onderhoud van die stelsel.

Trevor Ontvanklikheid en bereidwilligheid is uiters noodsaaklik om 'n eietydse konseptuele raamwerk ten opsigte van UGO en K2005 te vorm. Wat kan as hindernisse beskou word in die vorming van sodanige konseptuele raamwerk?

Respondent Ons het elkeen ons eie raamwerk gehad. Opvoeders het deur die jare die dinge vasgestel wat werk het en nie werk nie. Sommige opvoeders het net gewerk om die sillabus te voltooi sonder om 'n geleentheid te skep waar die leerders die werk kon geniet. Die sillabus het voorkeur geniet en die klem het nie soseer op die leerders en hulle behoeftes geval nie. Die nuwe kurrikulum bied juis daardie geleenthede waar leerders leer, maar terselfdertyd die lewe geniet. Opvoeders voel in 'n mate bedreig deurdat hulle 'n bepaalde werkswyse bemeester het, maar nou word dit van hulle verwag om van nuuts af te leer. Hulle status verander dus na dié van 'n leerder. Nie almal kan dit verwerk nie.

Dit word teweeg gebring deurdat die skoolhoof en die owerhede in besonder bepaalde verwagtinge en ideale koester. Vanweë die revolusionêre aard van die verandering is dit moeilik om vrede te maak met die idee dat verandering, veral teen die agtergrond dat sukses nie meer aan punte en persentasies gemeet word nie. Eintlik kom dit daarop neer dat 'n oppervlakkige metodologie nie aan te beveel is nie. Die opvoeder is nie alleen meer die gesagsfiguur in die klas nie. Daar moet in ag geneem word dat die leerder 'n spesiale plek in die metodologie en die klas inneem. Tewens alles sentreer rondom die leerder. UGO strek veel verder as net 'n metodologie.

Bostaande impliseer die vorming van 'n bepaalde konseptuele raamwerk om uitvoering te gee aan die verwagting om teorie en praktyk met mekaar versoen in die leerder se kognitiewe, emosionele, intellektuele en psigo-motoriese ontwikkeling. Baie opvoeders verkies eerder dat daar vir hulle voorgeskryf word wat hulle moet doen.

Trevor **Is daar 'n merkbare verskil te bespeur in die ingesteldheid en gewilligheid om te implementeer en te eksperimenteer tussen opvoeders van die "ou Model C-skole" en dié vanuit die agtergeblewe gemeenskappe?**

Respondent Aan die een kant is die voormalige DOO-skole volgens ons navorsing baie opgewonde. Volgens hulle is almal op die laagste sport van die nuwe leer.

Die vernuwing word beskou as die begin van 'n nuwe speelveld wat almal betree het. Van daardie skole het groot veranderings aangebring in hulle klaskamerpraktyke. Ek weet ongelukkig nie hoe intens hulle begrip is nie. Ons moet dit egter nie uit die oog verloor nie dat alle skole groot veranderings ondergaan het.

Skole wat hulle in bevoorregte posisies bevind en oor sekere fasiliteite beskik, met die nodige ruimte en kleiner opvoeder-leerder-verhoudinge, lê baie klem op werksboeke en fotostatiese afdrukke. Daardie skole het op hierdie stadium ongelukkig nog nie die kurrikulum bemeester nie. Ek sê egter daar is 'n verskil te bespeur in wat in die skole gedoen word, maar sal dit nie as 'n merkbare verskil beskryf nie. Skole met die beter gekwalifiseerde opvoeders doen goeie werk beter, terwyl skole met laer gekwalifiseerde opvoeders geneig is om net te probeer. Daardie skole vind dit moeilik om te onderskei waarvan afstand gedoen moet word en watter nuwe intervensies implementeer behoort te word.

Die ou Model C-skole is geneig om te argumenteer dat die WKOD geen leiding gee nie en nie wil hê dat ou onderrigbenaderings meer toegepas word nie. Van die

voormalige DOO-skole argumenteer dat hulle nie die nuwe kurrikulum verstaan nie, dat die terminologie van die kurrikulum te moeilik is en dat hulle daarom voortgaan met die ou benadering omdat hulle nie weet wat van hulle verwag word nie.

Trevor Watter waarborge het die WKOD dat skole op die ou manier voortgaan, maar wanneer die vakadviseurs by skole aandoen, word die makro-beplanning voorgelê?

Respondent Ons het geen waarborge nie. Dit is juis wat so snaaks is. In die “nuwe wêreld” het ons geen waarborge nie.

In die verlede het ons ook geen waarborge gehad nie. Aardrykskunde is gedoen en 'n punt het op die rapport verskyn. Die situasie gaan verander wanneer die Gr.9-eksamens geïmplementeer word. Skole gaan rondskarrel want hulle sal goeie uitslae wil hê. Wanneer die Verdere Onderwys en Opleidingsband in werking is, sal skole bewus word van die verandering wat plaasgevind het. Dan sal hulle besef dat aanpassings aangebring moet word en dat hulle nie meer met die ou werkswyse kan voortgaan nie.

Heelwat veranderinge is aan die Hersiene Kurrikulum aangebring. Indien hierdie kurrikulum nie aan die verwagting voldoen nie, gaan ons met 'n ongemaklike situasie sit.

Trevor Gaan senior vakadviseurs 'n langer tydperk reserveer vir oriëntering in die hersiene kurrikulum?

Respondent Die idee is dat opvoeders in die toekoms vir 20 dae opgelei word. Of die WKOD die personeel bymekaar gaan skraap, is 'n ander storie. In die toekoms sal daar meer van opvoeders gebruik gemaak word. Die stelsel benodig kolleges wat opvoeders kan gaan bywoon en kursusse volg en wat nie verwag dat hulle hulself

moet oplei soos dit tans die geval is nie. Die idee is dat daar kursusse vir beginners in UGO moet wees, asook kursusse vir 'n meer gevorderde vlak in UGO. Daar is planne, maar of die personeel voldoende is, is te betwyfel. Die volgende fase behels die aanstelling van meer vakadviseurs.

Trevor Tydens persoonlike gesprekke met hoofde: Watter besorgdhede word deur hulle (ten opsigte van UGO en K2005) geopper?

Respondent Kyk, assessering is 'n probleem. Hulle bepleit 'n maklike en eenvoudiger assesseringstelsel. Groot klasse, ouers se onbetrokkenheid en watter inhoude gedoen moet word, is van die algemeenste kwellinge. Verder word genoem dat die vakadviseurs mekaar weerspreek. Opleiding soos verskaf deur die WKOD is ondoeltreffend. 'n Tekort aan boeke ry onderwys in die wiele. Kinders kan nie lees nie. Baie opvoeders huldig die standpunt dat eers wanneer die kind kan lees, kan opvoeders met UGO begin.

Bykans al die skoolhoofde met Gr.8 noem dat die kinders nie kan lees en skryf nie. Wat vir my egter opvallend is: was hulle in die verlede van hierdie uitvalle bewus? In watter mate het die departementele dokumente daartoe bygedra om die uitvalle en die leerders se behoeftes vroegtydig te identifiseer? K2005 kan egter nie die blaam vir die huidige situasie dra nie. Moontlik word daar nou vir die eerste keer na hierdie probleme gekyk. Die probleme was altyd daar. Moontlik is daar nooit aandag daaraan geskenk nie.

In wese kom dit daarop neer dat diversiteit nooit aandag gekry het nie. Die uitgangspunt was altyd om almal dieselfde te onderrig asof een leerder onderrig word.

Trevor Tydens gesprekke met posvlak een- (klaskamer gebaseerde) opvoeders: Watter besorgdhede word deur hulle geopper?

- Respondent Baie van die opvoeders sê dieselfde dinge. Hulle verwys na die groot klasse, die dissipline en die baie administratiewe verwagtinge. Opvoeders dink dis onregverdig om te verwag dat hulle kennis moet dra van soveel dinge oor elke kind. Hulle sukkel met die idee dat hulle nie oor genoegsame kennis beskik nie.
- Vandag is opvoeders ietwat paniekbevange, want hulle het 'n bepaalde persepsie van tradisionele aannames eie aan vorige onderwysbenaderings. Tans word daardie aannames betwyfel en die kwessie van nuutgestelde standaarde veroorsaak verwarring. Hierdie verwagtings steur die opvoeder se geborgenheid.
- Trevor **In die vroeë 1990's is sekere skrywes deur die departement aan skole gestuur. Hier dink 'n mens veral aan Communiqué 3, Die Groentjie- Pakket (1-7) en verskillende Omsendskrywes. Hoe sou die situasie vandag daar uitgesien het indien skole hierdie skrywes bestudeer het?**
- Respondent Ons sou 'n wonderlike wêreld bestaande uit reflekerende en funksionele opvoeders gehad het. Wat ons met die UGO-lêer (Die Blou Lêer) gedoen het, was om dit reeds in 1999 aan hoërskole te stuur. Hulle kon die hele jaar (2000) daarmee werk, maar hulle het nie.
- Trevor **'n Hele paar hoërskole het my gevra om vir hulle weksessies ten opsigte van UGO en K2005 te kom hou. Om opvoeders te help met die vorming van 'n konseptuele raamwerk het ek net op die generiese komponente gefokus en nie veel op die detail van die verskillende leerareas gekonsentreer nie. Ek het onmiddellik agtergekom dat opvoeders nie hulle leeswerk gedoen het nie (met ander woorde die verskillende dokumente deur die jare bestudeer het nie).**
- Respondent Amper alles was op skrif. Ek is bly iemand het dit gelees.
- Trevor **Indien opvoeders hulle plig versuim het deur nie te doen wat hulle veronderstel was om te doen nie, deur hulle nie te bemagtig nie, deur hulle**

onder andere nie te vergewis van die inhoud van Omsendskrywes nie, maar hulself terselfdertyd te groepeer: Gaan ons die kurrikulum op so 'n wyse ontwikkel?

Respondent Ons kan nie elke opvoeder se ideale in 'n enkele kurrikulum akkommodeer nie. Elkeen se interpretasie van UGO is verskillend en daar is baie interpretasies.

Die menslike natuur neig na gemaksugtigheid en kitsresepte. Kennis moet geneem word van aanbevelings deur opvoeders met weldeurdragte en beredeneerde insette. Indien die departement nie daaraan aandag skenk nie, sal dit grens aan onverskilligheid. Aan die einde van die dag is daardie opvoeders die departement se oë en ore om die nodige aanpassings te maak.

Trevor **Dit is 'n feit dat opvoeders handboek-afhanklik is. Hierdie stelling het twee implikasies. Eerstens spreek die inhoud nie noodwendig die leerders se behoeftes aan nie. Tweedens kan assessering nie meer outentiek wees nie. Watter maatreël kan ingestel word om hierdie euwel aan te spreek?**

Respondent Ek weet nie wat die oplossing is nie. Handboeke word in baie gevalle as plaasvervanger vir die opvoeder gebruik. Gevalle is teëgekom waar werksboeke net uitgedeel word en die leerders aan hulle eie lot oorgelaat word. Ek was by 'n skool wat geheel en al na UGO oorgeskakel het en wat wonderlike werksboeke opgestel het. In die klas was daar 'n leerder wat alle antwoorde in die aktiwiteitskaart verkeerd gehad het. Toe die opvoeder daarop gewys word dat die leerder alles verkeerd het, was haar antwoord dat sy net krag en tyd het om een aktiwiteitskaart op te stel.

Die opvoeder maak daarop aanspraak dat sy besig is met UGO, maar in werklikheid gee sy nie aandag aan die leerders se behoeftes nie. Ek is bekommerd as ek dink hoeveel opvoeders hulle aan sulke praktyke skuldig maak.

Ongelukkig kan ons geen maatreëls vasstel om dit te keer nie. Ons kan deur opleiding opvoeders aanmoedig om in die leerders se behoeftes te voorsien. Handboeke is egter hulpmiddele en kan waardevolle inligting verskaf, veral as die opvoeder nie in 'n spesifieke leerarea opgelei is nie. Kollegas moet saamwerk om aktiwiteite uit te werk vir verskillende leerders na aanleiding van leerders se funksioneringsvlakke.

Trevor Watter regverdigheidsgronde was daar vir die herskryf van K2005?

Respondent Agter die herskryf van die kurrikulum was 'n politieke imperatief. Ten tye van die dissiminasie van die transformasionele kurrikulum het daar stemme van hulle laat hoor. Bygesê, dit is belangrik dat daar geluister word na die insette. Ek dink die bewyse daar dat daar wel probleme was, is regverdig. Stappe moes gedoen word. Ons sal moet wag en kyk of die aanpassings die gewenste uitwerking gaan hê. Ek is van mening dat die hersiene kurrikulum nie die klassiekale UGO gaan wees nie. Na aanleiding van die inligting wat ek gesien het, kry ek die indruk dat die kurrikulum duideliker en meer spesifiek gaan wees.

Opvoeders was verward omdat hulle nie presies geweet het wat hulle moet doen nie. Die verwagtinge van die ou kurrikulum was omvangryk en het diep gestrek. Die persepsie het bestaan dat indien die opvoeder nie uitvoering kon gee aan die kurrikulum nie, hy/sy 'n mislukking is.

'n Bewuswording van die werklikheid het daartoe bygedra dat die kurrikulum hersien word, maar die visie moet behoue bly.

Trevor UGO-metodologie en die verskillende leerteorieë is sinoniem. Kan die kwaliteit van klaskamerpraktyke wat gepaard gaan met die ontwikkeling en die stimulering van kritiese en kreatiewe denke werklik plaasvind indien die metodologie en die leerteorieë problematies van aard is?

Respondent Ek het per geleentheid van die opleidingsessies bygewoon. 'n Groot persentasie van die opvoederkorps het 'n apatiese ingesteldheid teenoor die generiese komponent van UGO geopenbaar. Heelwat opvoeders het prontuit gesê dat hulle nooit UGO Deel 1 en 2 sal lees nie. Hulle wil weet wat presies in hulle onderskeie leerareas gedoen moet word, en nie wat die benadering se algehele onderbou behels nie. Daar is nie 'n gierigheid of 'n begeerte om te wil weet wat die teoretiese onderbou is of selfs watter aannames UGO onderlê nie. In die verlede het opvoeders teruggesit en gewag vir instruksies. Tog moet ek ook sê dat daar opvoeders is wat goeie werk lewer en regtig probeer om die onderbou te verstaan. Min opvoeders is egter bereid om ekstra moeite te doen om UGO regtig te verstaan.

Trevor **Hoe kan syfervaardigheid aangespreek word indien die apatie ten opsigte van die leerteorieë en die metodologie nie aangespreek word nie?**

Respondent Ongelukkig wag mense vir resepte. Indien gekyk word na **C2005: Out There In Choppy Waters**, sal ons sien daar is 'n geweldige liefde en opgewondenheid ten opsigte van UGO. Tog is dit belangrik dat daar definitief onderskeid getref word tussen die gevoel vir UGO en K2005.

Die enigste manier waarop die aangeleentheid aangespreek kan word, is deur kommunikasie en deur erkenning te gee aan diegene wat hulself bemagtig. Opvoeders wil ook sien dat vakadviseurs op die hoogte van verwickelinge is. Provinsiale strukture behoort in werking gestel te word sodat opvoeders veilig en geborge kan voel in die reis wat hulle onderneem.

BRONNELYS

Ashman, A. & Conway, R. 1993. **Using Cognitive Methods in the Classroom**. New York. Routledge: Chapman and Hall, Inc.

Audi, R. 1996. **The Cambridge Dictionary of Philosophy**. Cambridge: University Press.

Bailey, Kenneth. 1987. **Methods of Social Research** (Derde uitgawe). New York: The Free Press.

Baron, J & Sternberg, R. 1987. **Teaching Thinking Skills: Theory and Practice**. New York: W. H. Freeman.

Beyer, B.K. 1987. **Developing a Thinking Skills Program**. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Bigge, J., & Stump, C. 1999. **Curriculum Assessment, and Instruction for Students with Disabilities**. United States of America: Wadsworth Publishing Company.

Blanckenberg, J. 1998a. Klasaantekeninge: Kantaantekeninge by Twee Denkontwikkelingsprogramme. Universiteit van Stellenbosch.

Blanckenberg, J. 1998b. Klasaantekeninge: Kreatiwiteit en De Bono se Laterale Denke. Universiteit van Stellenbosch.

Bonthuys, J. 2001. **Wes-Kaapse leerkragte “is goed opgelei, maar talle gee vrot les”**. *Die Burger*. 30 Junie:15.

Boschee, F. & Baron, M. 1994. **OBE: Some Answers for the Uninitiated**. The Clearing House 67: (4) 193-196.

- Burgess, R. 1995. **Howard Becker on Education. Modern Educational Thought.** Philadelphia: Open University Press.
- Burgess, Robert. 1993. **Research Methods.** VK: Thomas Nelson and Sons Ltd.
- Burgess, Robert. 1985. **Strategies of Educational Research: Qualitative Methods.** Londen: The Falmer Press.
- Burke, J. 1995. **Outcomes, Learning and the Curriculum.** Londen: The Falmer Press.
- Carl, A. & Hatting, C.R. 1999. Die Beskrywing van 'n Funksioneel-konseptuele Model vir Effektiewe Kurrikulumsdisseminasie en –implementering. *South African Journal of Education*, 19(3): 155-164.
- Carl, A. 1995. **Teacher Empowerment Through Curriculum Development: Theory into Practice.** Kaapstad: Juta.
- Cilliers, C. D. 1998. Opvoedkundige Sielkunde: Kognitiewe Opvoedkunde EDPSYDS. Klasnotas. Stellenbosch : Universiteit van Stellenbosch.
- Cilliers, C. D. 1996. Kognitiewe opvoeding: Denkvaardighede Deel Een en Twee. Klasnotas. Stellenbosch : Universiteit van Stellenbosch.
- Clark, B. 1986. **Optimizing Learning. The Integrative Education Model In The Classroom.** Columbus, Ohio: Merrill Publishing Company.
- Cohen, L., & Manion, L. 1981. **Perspectives on classrooms and schools.** Londen: Holt, Rinehart and Winston.

- Cohen, L. & Manion, L. 1980. **Research Methods in Education**. Londen: Croom Helm London.
- Converse, Jean M., & Schuman, Howard. 1974. **Conversations at Random: Survey Research as Interviewers See it**. Kanada: John Wiley & Sons, Inc.
- Costa, A.L. 1985. **Developing minds. A resource book for teaching**. Washington: ASCD Publishers.
- Costa, A.L. 1984. **Mediating The Metacognitive**. *Educational Leadership*. Vol.42. No.3.
- Covey, S. 1992. **The Habbits of Highly Effective People**. Great Britain. Butler & Tanner Ltd, Frome.
- Darling, J. 1994. **Child-Centered Education And its Critics**. Londen: Chapman Publishing Ltd.
- De Bono, E. 1976. **Teaching Thinking**. Middlesex. Engeland: Penguin Books Ltd.
- Delamont, Sara. 1992. **Fieldwork in Educational Settings: methods, pitfalls and perspectives**. Londen: The Falmer Press.
- Department of Education. 2000. *Report Of The Review Committee On Curriculum 2005*. A South African Curriculum for the Twenty First Century. Pretoria.
- Department of Education. 1997a. *Report Of The National Commission On Special Needs In Education And Training. Quality Education For All. Overcoming Barriers To Learning And Development*. Pretoria.

- Department of Education. 1997b. *Report Of The Technical Committee To Assist The Department Of Education In The Development Of Standards*. Pretoria.
- Department of Education. 1996. *Curriculum Framework For General And Further Education And Training*. Pretoria.
- Department of Education. 1995. *White Paper on Education and Training*. Pretoria.
- Departement van Onderwys. 1997. *Nasionale Beleidsdokument. Kurrikulum 2005*. Pretoria: Departement van Onderwys.
- DNE, 1997. *Curriculum 2005. Lifelong Learning For The 21st Century*. Pretoria: Departement van Nasionale Onderwys.
- Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 1997. **Educational Psychology in Social Context**. Kaapstad: University Press.
- Dryden, G. & Vos, J. 1994. **The Learning Revolution. A Lifelong Learning Programme For The World's Finest Computer: Your Brain**. Aston Clinton: Accelerated Learning Systems Ltd.
- Du Plessis, W. 1995. *Klasaantekeninge. Onderwys vir 'n Demokratiese Samelewing*. Stellenbosch.
- Eggen, P., & Kauchak, D. 1999. **Educational Psychology. Windows on Classrooms**. Fourth Edition. United States of America. Prentice-Hall, Inc.
- Elliot, G. 1999. **Lifelong Learning. The Politics of the New Learning Environment**. Londen: Jessica Kingsley Publishers Ltd.

- Engelbrecht, P. 1999. Ongepubliseerde M.Ed-klasnotas. Inclusive Education: A Theoretical and Comperative Framework. Universiteit van Stellenbosch
- Engelbrecht, P., Green, L., Naicker, S. & Engelbrecht, L. 1999. **Inclusive Education in Action in South-Africa**. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Engelbrecht, P. 1997. Klasaantekeninge: Inklusiewe Onderwys. Universiteit van Stellenbosch.
- Engelbrecht, P. 1996. Klasaantekeninge: Inklusiewe Onderwys. Universiteit van Stellenbosch.
- Engelbrecht, P., Kriegler, S. & Booysen, M. 1996. **Perspectives on Learning Difficulties**. Kaapstad: National Book Printers.
- Faasen, N. 1995. Die Beleding van Vernuwing op Skoolvlak: 'n Onderwysbestuursperspektief. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- Feuerstein, R., Klein, P. & Tannenbaum, A. 1994. **Mediated Learning: Theoretical, Psychosocial and Learning Implications**. Londen: Freund Publishing House Ltd.
- Fisher, R. 1990. **Teaching Children to Think**. Oxford: Basil Blackweel Ltd.
- Flavell, J.H. 1976. Metacognitive aspects of problem solving. In: Resnick, LB. **The Nature of intelligence**, Hillsdale: N.J. Erlbaum.
- Fourie, J.V. 1997. A Case Study of the Implementation of Whole Language in a Remedial School. Ongepubliseerde M.Ed-proefskrif, Pretoria : Rand Afrikaanse Universiteit.

- Goodlad, J. 1983. A Study of Schooling: Some Findings and Hypotheses. *Phi Delta Kappan*. 6 (7): 465-470.
- Gordon, A. 1995. **Curriculum Framework For The General Phase of Education**. Beleidsontwikkeling (Onderwyssentrum). Pretoria.
- Hall, R., & Engelbrecht, P. 2000. Leerkragte se Behoeftes rondom die implementering van Inklusiewe Onderwys in Suid-Afrika. *Tijdschrift Voor Ortopedagogiek*. Uittreksel uit 'n Internasionale Tydskrif 39: 277-287.
- Hamilton, R., & Ghatala, E. 1995. **Learning and Instruction**. New York. McGraw-Hill.
- Hitchcock, Graham. & Hughes, David. 1995. **Research and the Teacher**. A Qualitative Introduction to School-based Research. Tweede uitgawe. Londen: Routledge.
- Howe, M.J.A. 1999. **Psychology of Learning. A Teacher's Guide**. Tweede uitgawe. Groot Brittange: M.P.G. Books Ltd.
- Hutchinson, Sally. 1990. Education and grounded theory. In: Sherman, Robert & Webb, Rodman (reds). 1990. **Quality research in education: Focus and Methods**. Londen. The Falmer Press.
- Huysamen, G. 1998. **Metodologie vir Sosiale en Gedragwetenskappe**. Suid-Afrika. International Thomson Publishers.
- Inligtingsbrosjyre: Oxford University Press. 2000. Bladsy 7 en 8.
- Inligtingsbrosjyre: **A New Approach For Education**. 1999. Oxford-Based Excellence. Suid-Afrika: Oxford University Press.

- Jansen, C.P. 1994. Verandering in die siening van wetenskap en die implikasie daarvan vir Opvoedkundekurrikulums. In: *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 14(1): 21-27.
- Jarvis, P. 1995. **Adult and Continuing Education. Theory and Practice**. Londen: Biddles Ltd, Guilford and King's Lynn.
- Jeevanantham, L.S. 1999. Towards 2005: Proposals for Curriculum Change. *South African Journal of Education*. 19(1): 49-53.
- Jones, B., Rasmussen, C. & Moffitt, M. 1997. **Real-Life Problem Solving. A Collaborative Approach to Interdisciplinary Learning**. Washington: Data Reproductions Corporation.
- Kafia, J. & Resnick, M. 1996. **Constructivism in Practice. Designing, Thinking and Learning in a digital world**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Klein, S.B. 1991. **Learning Principles and Applications**. Verenigde State van Amerika: R.R Donnelley & Sons.
- Kohl, H. 1984. **Growing Minds: On Becoming a Teacher**. New York: Harper & Row.
- Kolb, D.A. 1984. **Experiential learning**. New Jersey: Prentice Hall.
- Kotze, G.S. 1999. Assessment for an Outcomes-Based Approach. *South African Journal of Education*. 19(1): 31- 36.
- Kriegler, S. 1989. The Learning Disabilities Paradigm: Is It Relevant In The South African Context. *International Journal Of Special Education*. 4(2): 165-170.

- Kurrikulum 2005 Beleidsdokument. 1999. WKOD Vertaling (Senior Fase). Grade 7-9. Kaapstad.
- Larochelle, M., Bednarz, N. & Garrison, J. 1998. **Constructivism and Education**. New York: Cambridge Press.
- Lehman, I.J. & Mehrens, W.A. 1979. **Educational Research. Reading in Focus**. Tweede uitgawe. Verenigde State van Amerika: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. **Naturalistic Inquiry**. Newbury Park, CA: Sage.
- Louw, D. A. & Edwards, D.J.A. 1998. **Sielkunde: 'n Inleiding vir studente in Suid-Afrika**. Sandton: Heinemann Voortgesette Onderwys (Edms.) Beperk.
- McCown, R., Driscoll, M. & Roop, P. 1996. **Educational Psychology A Learning-Centered Approach To Classroom Practice**. Verenigde State van Amerika: Simson & Schuster Company.
- McNiff, Jean. 1995. **Action Research: Principles and Practice**. Groot Brittanje: Mackays of Chatham PLC, Chatham, Kent.
- Merriam, Sharan. 1991. **Case Study Research in Education. A Qualitative Approach**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mertens, D.M. 1998. **Research Methods in Education and Psychology**. Thousand Oaks, Kalifornië: SAGE Publications.
- McNally, D.W. 1973. **Piaget, Education and Teaching**. Edinburg: T. & A. Constable Ltd.

- Miles, M.B & Huberman, A.M. 1994. **Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods**. Beverley Hills: Sage Publications.
- Monteith, J.L de K. 1990. Waarde van selfregulerende leer vir nuwe uitdagings in die onderwys. *Suid-Afrikaanse Tydskrif: Opvoedkunde*, 10 (5/6).
- Mouton, Johan. 2001. **How to succeed in your Master's and Doctoral Studies. A South African Guide and Resource Book**. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Mouton, J. & Marais, H.C. (Medewerkers: K.P Prinsloo & N.J. Roodie). 1989. **Metodologie van die Geesteswetenskappe: Basiese Begrippe**. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Mouton, J & Marais, H.C. 1985. **Metodologie van die Geesteswetenskappe: Basiese Begrippe**. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Naicker, S. 1999. **Curriculum 2005. A Space for All. An Introduction to Inclusive Education**. Kaapstad. Tafelberg Publishers Ltd.
- National Education Policy Investigation. 1992. **National Education Policy Investigation: Education Support Services**. Cape Town: Oxford University Press.
- Nisbet, J. & Davids. 1990. **The Curriculum Redefined: Learning to Think- Thinking to Learn**. Research Papers in Education, 26, 1-6.
- Ormrod, J. 1995. **Educational Psychology. Principles and Applications**. New Jersey: Simon & Schuster Company.
- Ozman, H.A. & Craver, S.M. 1995. **Philosophical foundations of education. 5th uitgawe**. Englewood Cliffs: Merrill Publishing Co.

Park, T. 1998. Leerdergesentreerde Didaktiese Strategieë. Onderwysvernuwing. (Ongepubliseerde Publikasie) Stellenbosch.

Perkins, D. 1984. What Creative Thinking Is. *Creativity by Design. Educational Leadership* 42(1): 18-24.

Perkins, D., & Swartz, R. 1990. **Teaching Thinking: Issues And Approaches**. Pacific Grove, California: Midwest Publications.

Poplin, M, & Cousin, P. 1996. **Alternative Views of Learning Disabilities**. Issues for the 21ST Century. USA: PRO-ED.

Poplin, M. 1988a. Holistic/Constructivist Principles of the Teaching Learning Process: Implications for the Field of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21(7) : 401- 415.

Poplin, M. 1988b. The Reductionistic Fallacy in Learning Disabilities: Replacing the Past by Reducing the Present. *Journal of Learning Disabilities*, 7(7) : 391-398.

Powney, J., & Watts, M. 1987. **Interviewing In Educational Research**. Londen: Routledge & Kegan Paul.

Pravat, R. S., & Floden, N. 1994. Philosophical foundations on constructivistic views of learning. *Educational Psycology*, 29:37-48.

Report of the Review Committee on C2005. 2000. *A South African Curriculum for the twenty first century*.

Republiek van Suid-Afrika. 1996. Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet 84 van 1996. In Staatskoerant , Volume 377, Nommer 17579. Pretoria.

Republiek van Suid-Afrika. 1996. Die Konstitusie van Suid-Afrika, Wet 108 van 1996. In Staatskoerant, Volume 378, Nommer 17678. Pretoria.

Riessman, C.K. 1994. **Qualitative Studies in Social Work Research.** Verenigde Koninkryk: SAGE Publications Ltd.

Robson, M & Beary, C. 1995. **Facilitating.** Groot Brittanje: Hartnolls Ltd., Bodmin.

Schlebusch, A. 1999. *C2005: Out There In Choppy Waters. 1999 C2005 look at WCED Grades 1 and 2 through the lenses of Learning, Assessment, Attitude and Practice. A WCED Study.* Kaapstad.

Schlebusch, A., Baxen, J., Wildschut, L. & Naicker, S. 1998. *C2005 Piloting: The First Voyage. A WCED Study.* Kaapstad.

Sherman, R.R. & Webb, R.B. 1990. **Qualitative Research in Education: Focus and Methods.** East Sussex, VK: The Falmer Press. Falmer House.

Slavin, R. 1994. **Educational Psychology, Theory And Practice.** New York: Allyn & Bacon.

Slavin, R.E., 1984. **Research Methods In Education, A Practical Guide.** New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Smith, F. 1999. Suid-Afrika se onvoorbereidheid om voordele van globalisering te geniet. *Die Burger. 8 Oktober:13*

Smith, M.J., Jordaan, A. 14-17 September 1999. Nasionale Vakdidaktiek/ Leerarea Simposium: Kurrikulum 2005: Retoriek en Realiteit. Stellenbosch.

Snyman, H. & Engelbrecht, P. 1999. **Learners with Special Educational Needs.** Braamfontein: College Publications.

Spady, W. & Schlebusch, A. 1999. **Curriculum 2005. A Guide for Partents.** Kaasptad: Tafelberg Uitgewers.

Spady, W. 1994. **Outcome-Based Education Critical Issues and Answers.** Arlington, Virginia: American Association of School Administrators.

Stainback, S. & Stainback, W. 1992. **Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms. Facilitating Learning for All Students.** Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Steenkamp, W., Du Preez, J. & Bekker, J. 1981. **Die Stadige Leerder in die Spesiale Klas.** Durban: Butterworth.

Sternberg, R. & Lubart, T. 1991. Uittreksel uit: **Creating Creative Minds.** *Phi Delta Kappan*.

Sternberg, R. 1990. **Thinking Styles: Keys To Understanding Student Performance.** *Phi Delta Kappan*, 71 (7): 366-371.

Steyn, P. & Wilkinson, A. 1998. Deel 1. **Understanding the theoretical assumption of Outcome Base Education as a meaningful implementation.** *South African Journal of Education* 18 (4): 203-207.

Sutherland, P. 1992. **Cognitive Development Today.** Londen. Paul Chapman Publishing Ltd.

- Taylor, C. 1971. Interpretation and the sciences of man. In: Dallmar, Fred R., & McCarthy, Thomas (reds.). 1977. **Understanding and Social Inquiry**. Notre Dame & Londen: University of Notre Dame Press.
- Tesch, Renata. 1990. **Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools**. New York: The Falmer Press.
- Topham, M. 1996. *Submission To COTEP On Norms and Standards For Teacher Education*. Journal of Cognitive Education in South Africa, 1(1): 8.
- Uittreksel: Oxford University Press. 2000. Titel en skrywer onbekend.
- UNESCO. 1994. *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education*. Spain.
- United Nations. 1948. *Universal Declaration of Human Rights (Resolution 217 a (111))*. New York.
- Van der Horst, H. & McDonald, R. 1997. **Outcomes- Based Education. A Teacher's Manual**. Kaapstad : Oxford University Press.
- Van Eck, J. 1995. Kurrikulumimplementering as Fase van Kurrikulumontwikkeling. Ongepubliseerde M.Ed proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- Vermeulen, Tienie. 2001. **Kurrikulum 2005: Roei die mites uit. Rapport**. 14 Januarie:15.
- Verslag van die Werkkomitee, Kurrikulering. 1981. **Ondersoek na Onderwys**. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Viljoen, R. 1994. Ortodidaktiese beginsels, prosedures, metodes en strategieë. (Ortopedagogiek en Buitengewone Onderwys) Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

WCED. 1999. *C2005 in Grades 1 and 2: WCED Implementation and Progression Issues. A WCED Study*. Kaapstad.

WKOD. 2000. *UGO Handleiding van Senior Fase-komitee*. Mowbray, Kaapstad. Edu Media.

Woolfolk, A.E. 1980. **Educational Psychology (3rd ed.)**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.